

MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO

A Avaliação Externa no Ensino Secundário: Análise Crítica dos Exames Nacionais de Geografia A

Clara Alexandra Silva Cunha

M

2017



Clara Alexandra Silva Cunha

**A Avaliação Externa no Ensino Secundário:
Análise Crítica dos Exames Nacionais de Geografia A**

Relatório realizado no âmbito do
Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor João Carlos dos Santos Garcia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A Avaliação Externa no Ensino Secundário: Análise Crítica dos Exames Nacionais de Geografia A

Clara Alexandra Silva Cunha

Relatório realizado no âmbito do
Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor João Carlos dos Santos Garcia

Membros do Júri

Professora Doutora Elsa Pacheco
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Doutora Nicole Françoise Devy-Vareta
CEGOT

Professor Doutor João Carlos dos Santos Garcia
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Sumário

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de Quadros.....	14
Lista de Siglas	15
1. Introdução	16
2. Domínio Académico – Habilitações – De aluno a professor	21
3. Domínio Profissional – Docência – De professor a aluno.....	24
3.1. Comunidades Educativas onde exercemos a docência	26
3.2. Processo Ensino-Aprendizagem nas Práticas Letivas.....	28
a) Sala de Aula	29
b) Apoios – Ensino Básico e Secundário	34
3.3. Transferência de Conhecimentos	36
a) Movimento da Escola Moderna	37
b) Trabalho Colaborativo	42
3.4. Participação e Organização de Atividades nas Comunidades Educativas.....	43
3.5. Atividades de Gestão	48
a) Diretora de Turma	48
b) Delegada do Grupo Disciplinar de Geografia.....	50
c) Outros Cargos Desempenhados	52
3.6. Formação Profissional	54
3.7. Considerações Finais à Prática Profissional	58

A Avaliação Externa no Ensino Secundário:	
Análise Crítica dos Exames Nacionais de Geografia A.....	62
4. Avaliação no Ensino Secundário em Portugal.....	62
4.1. Avaliação e Educação.....	65
4.2. Modalidades de Avaliação.....	69
5. Exames Nacionais na Avaliação Externa no Ensino Secundário.....	72
5.1. Aprendizagens Geográficas e Domínios Avaliados	74
5.2. Potencialidades e Condicionantes.....	76
5.3. Qualidades Fundamentais: Validade e Fidelidade.....	83
5.4. Relatórios das Avaliações Externas – Oportunidade ou Ameaça?	85
6. Exame Nacional de Geografia A (2006/2017).....	88
6.1. Caracterização da Amostra	91
6.2. Validade e Fidelidade	95
a) Validade do Conteúdo.....	96
b) Validade do Constructo.....	105
c) Fidelidade Intersubjetiva.....	117
7. Conclusão	120
Referências Bibliográficas	123
Anexos.....	135
Anexo 1 – Atividades em Sala de Aula	136
Anexo 2 – Instrumentos de Avaliação	138
Anexo 3 – Documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia”	140
Anexo 4 – Documento “Outros Conceitos”	141
Anexo 5 – Quadros relativos ao Tratamento Estatístico.....	143
Anexo 6 – Exames Nacionais de Geografia A: 2007-1ª Fase; 2016-Época Especial; 2017-1ª Fase.....	147

Agradecimentos

Aos meus Professores da Escola e da Vida.

Resumo

O Relatório de Atividade Profissional (RAProf) demonstra de que forma a “avaliação” do nosso percurso académico e profissional, descrito num primeiro momento, valida a união entre o Saber e a Avaliação como condição sine qua non na construção do conhecimento e nos conduz ao desenvolvimento do estudo “A Avaliação Externa no Ensino Secundário: Análise Crítica dos Exames Nacionais de Geografia A”, apresentado na parte final.

Considerando o exposto, delineamos o enquadramento histórico e legislativo da avaliação externa das aprendizagens geográficas, no ensino secundário, destacando momentos fundamentais na avaliação educacional, domínios curriculares avaliados, as vantagens e desvantagens e as características fundamentais, inerentes à elaboração e à aplicação dos exames nacionais, assim como, as potencialidades do tratamento e divulgação dos resultados. Com vista à compreensão da evolução dos exames nacionais, atendendo ao programa curricular oficial (Programa de Geografia A), a análise tem como amostra as provas de Geografia A, aplicadas entre 2006 e 2017, em que caracterizamos a estrutura interna, avaliamos a amplitude de conteúdos curriculares e competências geográficas mobilizadas, e verificamos o rigor nos critérios de correção, recorrendo à compilação de dados/informação em tabelas, com posterior tratamento estatístico.

Evidenciamos que os exames nacionais de Geografia A, como instrumento de avaliação externa tem como máxima, a qualidade das aprendizagens, enquanto produto e resultado, carecem de intervenções fundamentais, a montante da elaboração e a jusante da aplicação, sobretudo na atualização das orientações curriculares, mobilização equilibrada de conteúdos temáticos e valorização da análise dos resultados.

Palavras-chave: avaliação externa; ensino secundário; exames nacionais; validade; fidelidade

Abstract

The Professional Activity Report (RAProf) demonstrates in which way the “assessment” of our academic and professional journey, as described firstly, validates the union between Knowledge and Evaluation as a *sine qua non* condition in the knowledge construction and leads us to the development of the study “The External Evaluation in the Secondary Education: Critical Analysis of National Geography A Exams”, presented in the final part.

Bearing the above in mind, we outline the historic and legal framework of the external evaluation in the geography learning field, in the secondary education, highlighting fundamental moments in the academic evaluation, evaluated curricular domains, the advantages and disadvantages, and the fundamental features related to the construction and application of the national exams, as well as the potentialities of the data treatment and promotion. In order to understand the evolution of national exams, meeting the official curricular programme (Geography A Programme), the analysis has the Geography A tests – applied between 2006 and 2017 – as a sample, through which we characterize the internal structure, we evaluate the range of the curricular contents and of the mobilized geographical skills, as well as we verify the accuracy in the correction criteria, relying on the gathering of data/information in charts with later statistic treatment.

We emphasize that the Geography A national exams, as an external evaluation instrument, the quality of learning, while a final product and result, lack fundamental interventions, upstream of the construction and downstream of the application, mainly in the updating of curricular orientations, the balanced mobilization of thematic contents and the appreciation of the results analysis.

Keywords: external evaluation; secondary education; national exams; validity; fidelity

Índice de Figuras

Figura 1 - Timeline da atividade profissional com maior relevância.	17
Figura 2 – Formação académica.	22
Figura 3 – Atividade docente, por QZP, em Portugal Continental (2003/2017).	27
Figura 4 – As <i>pontes</i> rumo às aprendizagens significativas e com significado.	29
Figura 5 - Item n.º 4, do grupo II, do Exame Nacional de Geografia A, de 2017, 1ª Fase.	103
Figura 6 - Mapa com implantações gráficas em área, linear e pontual do Exame Nacional de Geografia A, de 2016, Época Especial.	113

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Média global dos resultados dos Exames Nacionais de Geografia A, 1ª Fase (2008/2016).	94
Gráfico 2 - Distribuição dos conteúdos temáticos nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).	98
Gráfico 3 - Distribuição dos conteúdos temáticos nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).	99
Gráfico 4 - Aplicação dos conceitos/noções básicas, do Programa de Geografia A, documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” e “Outros Conceitos”, nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017).	100
Gráfico 5 - Distribuição dos conceitos/noções básicas, integrantes nos Exames Nacionais de Geografia A, pelo Programa de Geografia A versus pelo documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” + “Outros Conceitos” (2006/2017).	101
Gráfico 6 - Número de definições mobilizadas, por itens de seleção e construção, nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).	102
Gráfico 7 - Número de definições mobilizadas, por itens de seleção e construção, nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).	102
Gráfico 8 - Tipos de documentos geográficos utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).	106
Gráfico 9 - Tipos de documentos geográficos utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).	107
Gráfico 10 - Tipos de documentos geográficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2006/2012).	107
Gráfico 11 - Tipos de documentos geográficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2013/2017).	108
Gráfico 12 - Tipos de gráficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2006/2012).	108
Gráfico 13 - Tipos de gráficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2013/2017).	109

Gráfico 14 - Tipos dos mapas, quanto ao conteúdo, utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).....	111
Gráfico 15 - Tipos dos mapas, quanto ao conteúdo, utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).....	111
Gráfico 16 - Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, presente nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).	112
Gráfico 17 - Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, presente nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).	112
Gráfico 18 - Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, por Exame Nacional de Geografia A (2006/2012).	113
Gráfico 19 - Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, por Exame Nacional de Geografia A (2013/2017).	114
Gráfico 20 - Peso dos itens, de seleção e de construção, com leitura interpretativa de documentos geográficos, nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).....	115
Gráfico 21 - Peso dos itens, de seleção e de construção, com leitura interpretativa de documentos geográficos, nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).....	115

Lista de Quadros

Quadro 1 - Comunidades educativas onde exercemos docência (2003/2017).....	26
Quadro 2 - Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares lecionadas, no Ensino Regular, Básico e Secundário.....	30
Quadro 3 - Áreas curriculares disciplinares lecionadas nos Percursos de Dupla Certificação, no Ensino Básico e Secundário.....	34
Quadro 4 - Atividades realizadas no âmbito da Geografia (2013/2016).....	44
Quadro 5 - Cargo de diretora de turma, no Ensino Básico e Secundário (2005/2017). 49	
Quadro 6 - Número de Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017).....	91
Quadro 7 - Organização do Exame Nacional de Geografia A, segundo a tipologia dos itens (2006/2017).....	92
Quadro 8 - Número de itens nos grupos I, II, III, IV no Exame Nacional de Geografia A e respetivas classificações (2006/2017).....	92
Quadro 9 - Número de itens nos grupos V e VI no Exame Nacional de Geografia A e respetivas classificações (2006/2017).	93
Quadro 10 - Temas/conteúdos do Programa de Geografia A.	96
Quadro 11 - Tipo de gráficos “outros” utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017).	110
Quadro 12 - Peso dos itens de seleção e de construção no Exame Nacional de Geografia A (2006/2017).....	118

Lista de Siglas

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEG – Mestrado em Ensino de Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RAProf – Relatório de Atividade Profissional

1. Introdução

“O que eu acho graça nas crianças é ao universo extraordinário que elas inventam sobretudo antes de irem à escola. Depois, as únicas coisas que têm engraçadas é realmente quando fogem da pedagogia. Porque só visto assim é que elas são extraordinárias. Quando se procura nelas a poesia, e não outra coisa qualquer, são realmente uma gente extraordinária. Já viu o que elas inventam, as perguntas que fazem, o modo como atrapalham toda a gente grande...” Agostinho da Silva

Atendendo à subjetividade das palavras e das leituras que este pequeno excerto do filósofo português Agostinho da Silva pode suscitar, não podemos deixar de fazer eco do que ele nos transmite. Por um lado, remete-nos para a perversidade da Pedagogia, pelo poder de anulação do êxtase do aluno, pelos saberes. Mas por outro lado, presenteia-nos ao demonstrar com singelas e emotivas palavras que o aluno com o seu conhecimento, inquietações e dúvidas poderá conferir vida e dinâmica à Pedagogia.

É neste sentido de (re)avivar a “poesia” da educação geográfica que apresentamos o nosso Relatório de Atividade Profissional (RAProf) para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.¹

O presente relatório pretende demonstrar através do nosso percurso académico e profissional, no Capítulo dois e três, as ‘estradas’ que cruzamos e que nos permitiram ser aluna ontem, hoje e amanhã. Esta tomada de consciência da importância de nos assumirmos como transmissores e recetores de informação diariamente com os nossos alunos conduziram-nos ao ingresso no Mestrado em Ensino de Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEG) com vista a delinear as nossas preocupações, nomeadamente, no campo da avaliação externa das aprendizagens geográficas, suscitando a futura discussão e, possivelmente, promovendo propostas alternativas.

¹ Elaborado ao abrigo da recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, de 8 de janeiro de 2011; dos esclarecimentos do Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de 9 de março de 2012, e das orientações da Comissão Científica do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, de 18 de novembro de 2015.

No decorrer do nosso percurso profissional, as disciplinas atribuídas e os cargos exercidos (Figura 1) permitiram-nos verificar que, na prática, a *Escola* apresenta uma cultura de avaliação sustentada na classificação através de testes escritos e provas orais, em detrimento de uma avaliação formativa e formadora, em particular no ensino secundário. Neste sentido, apercebemo-nos que o teste escrito tem um peso expressivo no processo ensino-aprendizagem, nos últimos anos de escolaridade obrigatória, como certificador e selecionador, condicionando as práticas letivas no desenvolvimento de

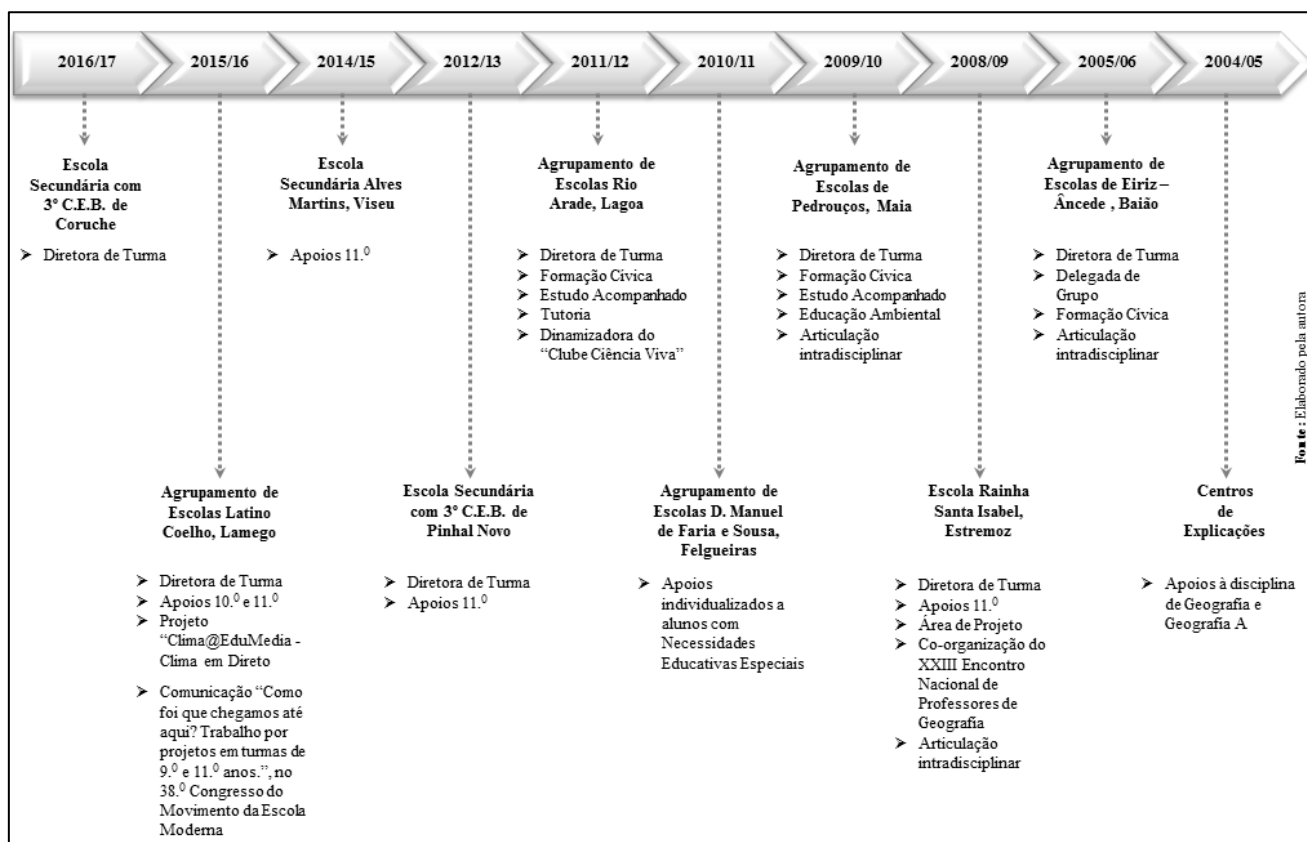


Figura 1 - Timeline da atividade profissional com maior relevância.

aprendizagens de ordem superior: analisar, avaliar e criar.

A avaliação externa do desempenho dos alunos, através dos exames nacionais, no Ensino Secundário, promove a sala de aula como espaço de preparação para o instrumento de avaliação citado, visto que os resultados dos discentes têm implicação direta no *ranking* das escolas e, simultaneamente, na *avaliação do desempenho* dos docentes. A jusante da aplicação dos exames nacionais, pelas escolas e professores, a

“prestação de contas” ao Ministério da Educação e à sociedade, e respetivas implicações, têm um impacto profundo nas metodologias pedagógico-didáticas utilizadas e, conseqüentemente, na forma como se constrói e desenvolve o conhecimento do aluno. Ao constatararmos que o plano curricular e o manual escolar adotado no Ensino Secundário, funcionam como uma *cartilha* e não como uma base de orientação do trabalho a desenvolver, a par com um número elevado de alunos por turma e a falta de recursos materiais, deparámo-nos com *hiatos*, ao longo do processo de aprendizagem, no domínio dos conhecimentos e das atitudes, de carácter irreversível, nomeadamente, na mobilização das principais competências geográficas para o século XXI, segundo a Associação de Professores de Geografia (2016):

- conhecimentos geográficos em diferentes contextos,
- procedimentos de comunicação diversificados, em particular os georreferenciados,
- decisões criativas e propostas de soluções,
- trabalho cooperativo.

Por sua vez, os vazios nos campos dos Saber-Fazer e Saber-Ser/Estar são criados pelo desenvolvimento da: promoção da memorização e apreensão de conteúdos e conceitos específicos; limitação da prática da interdisciplinaridade, e demarcação da dimensão instrumental, em particular, a elaboração de peças gráficas e cartográficas em situações pontuais, em prol do Saber factual e conceitual.

Esta constatação permitiu-nos verificar que o sistema de ensino português não sofreu mudanças substanciais, ao nível das práticas metodológicas e avaliativas, entre o nosso percurso académico e o profissional, levando-nos a refletir sobre o âmbito e o sentido da avaliação externa das aprendizagens geográficas, no Ensino Secundário, na atualidade.

Neste contexto, a integração no MEG, através do RAProf, deu-nos a possibilidade de responder a questões que consideramos pertinentes, no domínio das aprendizagens geográficas, nomeadamente no que se refere à avaliação do desempenho dos discentes, no Ensino Secundário, que desenvolvemos nos Capítulos quatro, cinco e seis.

Como ponto de partida, no Capítulo quatro, traçamos uma resenha histórica e cronológica do percurso do Ensino Secundário em Portugal, nomeadamente na área curricular da Geografia, salientando a evolução do processo de avaliação das aprendizagens no sistema educativo, atendendo às suas modalidades e respetivas funções. No Capítulo cinco, analisamos os exames nacionais, enquanto produto e resultado da avaliação externa das aprendizagens, destacando os prós e os contras da sua aplicação, assim como as características que lhe são fundamentais na sua forma e conteúdo, face ao seu carácter certificador e selecionador do desempenho dos discentes, e regulador das práticas docentes. Por último, no Capítulo seis, examinamos o exame nacional de Geografia A, durante um período de 11 anos (2006-2017), atendendo a que o programa curricular da disciplina, vigente há 16 anos (Programa de Geografia A), é a base de trabalho para docentes e alunos, assim como, a referência para elaboração do instrumento avaliação das aprendizagens.²

Nesta perspetiva, procuramos traçar uma evolução do instrumento de avaliação das aprendizagens, em contexto de avaliação externa, procurando responder e/ou promover a discussão em torno de questões essenciais na aplicação de exames nacionais, a saber:

- Os exames nacionais apresentam-se iguais na forma e no conteúdo, ao longo do tempo?
- O Programa de Geografia A, homologado há 16 anos, ainda tem relevância perante as aprendizagens aferidas a nível nacional?
- O modelo de avaliação externa ainda faz sentido perante uma Sociedade que vive na *Aldeia Global*, e as Competências, Conhecimentos e Valores propostos para o século XXI (Associação de Professores de Geografia, 2016)?
- A avaliação externa do desempenho dos discentes interfere na qualidade e equidade das aprendizagens?
- O exame nacional, como instrumento de avaliação externa e independente, reduz os impactos das desigualdades e injustiças da avaliação interna?

² Sobre este assunto ver: M. L. Alves *et al.*, 2001.

Herberto Helder escreveu “E de tudo os espelhos são a invenção mais impura.” Considerando o percurso académico profissional o espelho de uma parte da nossa Vida, e, simultaneamente, distanciando-nos das “armadilhas” que as palavras podem constituir, transportar e impor em conjunto com as nossas vivências, lidas e vividas, demonstraremos de que forma o *Curriculum Vitae*, como referencial e/ou como limite deu o mote às nossas estórias.

2. Domínio Académico – Habilitações – De aluno a professor

O protagonista da nossa primeira infância foi o anseio por saber Ler, tudo o que nos rodeava. À nossa Professora do Primeiro Ciclo, Maria do Carmo, reconhecemos o meritório papel de *Iniciadora à Leitura*. No decorrer do percurso escolar, o sentido de pertença ao “Cosmos do Conhecimento” foi-se afirmando, com uma panóplia de saberes, apreendidos em crescendo, permitindo, como afirma Cesariny “No riso admirável de quem sabe e gosta / ter lavados e muitos dentes brancos à mostra”.

A escolha, no 10.^o ano de escolaridade, do Curso de Línguas e Humanidades, teve como pilar um *triumvirato*. A nossa maior apetência para as disciplinas do âmbito das Letras, os laços afetivos que caracterizaram a relação com os docentes responsáveis por essas mesmas disciplinas, durante o Ensino Básico, e a Amizade, valor tão caro à adolescência.

Na conclusão do Ensino Secundário, a escolha pela Licenciatura de Geografia, impôs-se pelo prazer que a disciplina nos permitia atingir em distintos domínios, o seu ecletismo que nos proporcionava uma visão do Mundo mais alargada e coerente.

Estudar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), constituiu um importante marco pessoal, considerando que fomos a primeira geração, de duas, a ingressar no Ensino Superior. A expressão “procurar saber mais” foi e é ainda um bordão que ouvimos com regularidade no seio familiar, na procura de nos deixar o conhecimento como herança, que nos conduz à independência e/ou imparcialidade de pensamento para com o que nos rodeia. Considerando que as nossas anteriores gerações viveram sob o Estado Novo, a massificação da educação permitiu-nos a *conquista* do Conhecimento que era, até ao 25 de Abril de 1974, vedado a famílias de poucos recursos.

De início, pensamos perdidas a autonomia e a capacidade crítica, saberes que se foram tornando opacos com a prescrição de conceitos, fórmulas, opiniões,... ao longo dos tempos no Ensino Básico e Secundário. No entanto, a Licenciatura de Geografia na *Academia de Letras do Porto* permitiu-nos alicerçar conhecimentos e instrumentos para preencher o vazio do *não saber fazer* e dos grilhões do *saber fazer reproduzido*.

O distanciamento temporal entre os *nós de hoje e o de ontem* faz-nos compreender a imaturidade que vestiu os nossos 18 anos. Aqui ressalvamos o espírito de cooperação entre alunos e professores que nos induziu, ao longo do curso, a uma participação cuidada e atenta, responsabilizando-nos e amadurecendo-nos.

A liberdade de escolha surgiu aquando do 3.^o ano da Licenciatura, na decisão que tivemos que tomar entre Geografia Ramo Educacional ou Ramo Científico. Pela primeira vez, conscientemente, sentimos o peso e a subjetividade que uma opção tem na nossa vida, presente e futura.

Numa altura em que a tecnologia estava ainda numa fase embrionária, no que respeita aos Sistemas de Informação Geográfica, na Universidade, a opção *Geografia de gabinete* não era para nós uma escolha viável, pois queríamos *construir* com significado, sentido de pertença e legado para as gerações presentes e futuras.

No ano letivo 2003/04, no dia 1 de setembro, demos início ao Estágio Pedagógico, na Escola Básica 2/3 de Lagares, Felgueiras (Figura 2) sob a orientação do professor Luís Neto. Finalmente iríamos colocar em prática o que nos tinham ensinado.

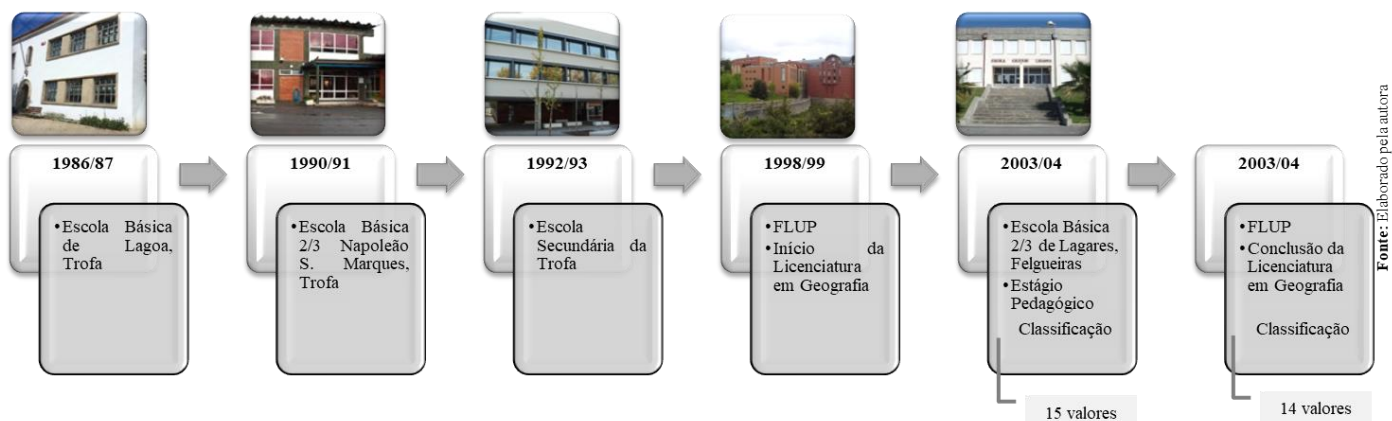


Figura 2 – Formação académica.

O orientador Dr. Luís Neto teve, então, um papel importantíssimo na nossa formação académica e profissional, suavizando os momentos mais hostis, elogiando o nosso esforço e expandindo os nossos limites. Rapidamente nos apercebemos que o “Professor” é “mais aquele que aprende... ensinando.” (J. Pacheco, 2009, p. 46). E que a

“Tradição” esteve, está e estará presente nas escolas, nomeadamente na “função da escola legar às novas gerações o património cultural acumulado.” (J. Pacheco, 2009 p. 64).

Desta forma, não podemos deixar de cartografar na sala de aula o duplo trajeto da *transmissão*, professor-aluno e aluno-professor. Nunca esquecendo que o aluno é sempre o ponto de partida, o trilho e o gatilho da metamorfose que se opera no professor, no processo ensino-aprendizagem, e por fim e/ou no início no universo escolar.

3. Domínio Profissional – Docência – De professor a aluno

No Estágio Pedagógico sentimos a responsabilidade que carregávamos na transmissão do conhecimento, ao verificar o poder das nossas palavras, dos nossos atos e das nossas atitudes para com os alunos, transportando-nos para um outro tempo. O tempo em que éramos aluna.

Pela primeira vez, a nível profissional, experimentamos a necessidade de nos colocarmos *no lugar do aluno*. Como explicar a importância da Geografia no quotidiano, a partir de *conteúdos fragmentados*? Como criar *desafios geográficos*, diariamente? Como avaliar o conhecimento geográfico? E não menos importante, como criar e manter uma relação de proximidade?

Durante o Estágio Pedagógico ficámos responsáveis pela leção da disciplina de Geografia no Ensino Básico, como docentes titulares de duas turmas do 9.^o ano e com regências no 7.^o ano. Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem foram fundamentais os conhecimentos adquiridos, na prática, na preparação de uma aula, nas áreas dos conteúdos curriculares e da metodologia pedagógico-didática. Considerando os domínios do Saber, Saber-Fazer e Saber-Ser, sublinhados nas orientações do Ministério da Educação, em simultâneo, com o contexto geográfico e sociocultural dos discentes: conhecimentos a privilegiar; competências a mobilizar; estratégias de ensino-aprendizagem a adotar; aprendizagens e atitudes a avaliar, e instrumentos de avaliação a aplicar.

Conseguimos? Parcialmente, pois considerando a pressão inerente ao Estágio Pedagógico; as planificações a longo e curto prazo dos conteúdos e os critérios de avaliação específicos da disciplina; a heterogeneidade cultural, social e económica de cada turma, e a inexperiência associada ao cargo de professora, a tarefa era árdua.

O exercício de recordação, naquele momento, sobre o que importa ao aluno, foi-nos fundamental, até hoje, como professor. A *amizade* e o *respeito* foram e ainda são as *palavras de ordem*, com os nossos alunos. São estes os valores que movem os alunos a exigir de nós, professores, o conhecimento em forma de *desafio*.

Contudo, a função de professor não se limita à *sala de aula*, pois há toda uma vertente burocrática inerente à gestão e organização da Escola em que os docentes participam ativamente. Desta forma, o Estágio Pedagógico também nos permitiu realizar tarefas administrativas, tais como: lançamento de classificações; verificação de pautas; elaboração de atas; organização de *dossiers* de turma, e registo e justificação de faltas.

Terminados o Estágio Pedagógico e a Licenciatura em Geografia-Ramo Educacional, em 2004, vimo-nos impossibilitados de concorrer no ano letivo seguinte, 2004/05, pelo Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro, que assinalava “[...]a impossibilidade de, na abertura do concurso, serem candidatos os indivíduos que nesse ano terminem a sua licenciatura em ensino, podendo todavia candidatar-se à oferta de emprego realizada pelas escolas.”³

Assim, no ano letivo de 2004/05, tentámos uma outra esfera do ensino, os “Centros de Explicações” que “[...] surgiram a partir dos anos 2000, mas tiveram o seu *boom* a partir de 2005.” (E. R. Araújo, 2012, p.n.n.), devido à conjugação de um grupo de razões associadas ao desenvolvimento da sociedade portuguesa em distintas frentes: económica, cultural e social. Estes espaços foram importantes para a nossa experiência como professora e como professora de Geografia.

Em primeiro lugar, possibilitaram-nos ter um quadro das atividades diárias dos alunos. Ao longo da semana, verificamos que, na sua maioria, os jovens e adolescentes tinham (e continuam a ter) dias preenchidos por tarefas escolares. O que para nós, justifica, em parte, a aparente displicência dos alunos para com o Saber.

Em segundo lugar, no âmbito da Geografia, ressalto duas situações. A realização dos trabalhos para casa, sublinhando que os exercícios constavam do manual e/ou caderno de atividades, relacionados com os conteúdos programáticos, lecionados na sala de aula; e a preparação dos discentes para os testes de avaliação, verificando uma preocupação destes na *memorização* em detrimento da *compreensão*.

³ Decreto-lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro (2003). *Diário da República*, n.º 49 – série I-A. Regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Foi uma experiência que nos possibilitou nos anos seguintes considerar, por um lado, a quantidade e a qualidade, aquando da marcação das tarefas para casa. E por outro lado, questionar o processo ensino-aprendizagem e a avaliação.

3.1. Comunidades Educativas onde exercemos a docência

No ano letivo 2005/06, continuámos uma *viagem* de onze anos, já iniciada no Estágio Pedagógico, por diversos estabelecimentos escolares de Portugal Continental como *professora-contratada*, perfazendo um total de 15 escolas (Quadro 1), em 7 Quadros de Zona Pedagógica (QZP) (Figura 3).⁴

Ano Letivo	QZP	Estabelecimento de Ensino	N.º de Horas Semanais	Duração		Exercício	
				A	T	I	F
2003/04	1	Escola Básica 2/3 de Lagares, Felgueiras	22	X		01/09	31/08
2005/06	1	Escola Básica 2/3 Ancede, Baião	22	X		16/09	31/08
2006/07	3	Escola Básica e Secundária Dr. José Casimiro Matias, Almeida	12	X		11/10	31/08
2007/08	8	Escola Básica Pedro Nunes, Alcácer do Sal	11	X		12/09	31/08
2008/09	8	Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Estremoz	20	X		29/09	31/08
2009/10	1	Escola Básica 2/3 de Pedrouços, Maia	20	X		24/09	31/08
2010/11	1	Escola Básica 2/3 D. Manuel de Faria e Sousa, Felgueiras	14	X		24/09	31/08
2011/12	10	Escola Básica Rio Arade, Lagoa	22		X	03/10	12.08
2012/13	7	Escola Secundária com 3º C.E.B. de Pinhal Novo	18		X	14/10	31.08
2013/14	8	Escola Básica 2/3 Santa Clara, Évora	18		X	07/11	26/12
	7	Escola Básica 2/3 Manuel da Maia, Lisboa	20		X	17/02	31/08
2014/15	7	Escola Secundária com 3º C.E.B. de Amora, Seixal	22		X	28/10	28/11
	3	Escola Secundária Alves Martins, Viseu	14		X	13/02	22/06
2015/16	2	Escola Secundária de Latino Coelho, Lamego	22		X	05/10	31/08
2016/17	6	Escola Secundária com 3º C.E.B. de Coruche	22		X	20/09	03/01

Legenda

A – Anual; T – Temporário; I – Início - (dia/mês) ; F – Fim - (dia/mês)

Quadro 1 - Comunidades educativas onde exercemos docência (2003/2017).

⁴ Sobre este assunto ler: Artigo 27.º, do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (1990). *Diário da República*, n.º 98 – I série.

Neste percurso passamos por escolas com contextos marcadamente urbanos: Escola Secundária com 3.^o C.E.B. da Amora, Seixal; Agrupamento de Escolas de Manuel da Maia, Lisboa; Escola Secundária com 3.^o C.E.B. do Pinhal Novo, e Agrupamento de Escolas de Pedrouços, Maia. Mas também lecionamos em escolas, que apesar de localizadas em cidades, apresentavam importantes características rurais.

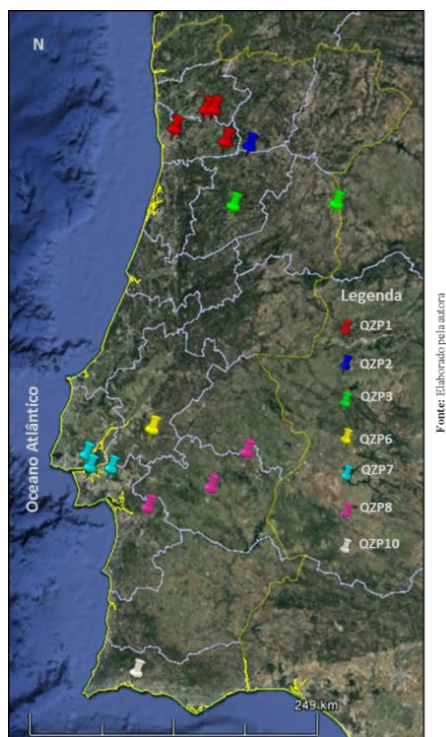


Figura 3 – Atividade docente, por QZP, em Portugal Continental (2003/2017).

Os espaços geograficamente distintos permitiram-nos observar que as escolas perto dos grandes núcleos populacionais apresentam uma dinâmica mais acelerada, impessoal e formal. Enquanto os estabelecimentos escolares localizados em ambientes híbridos demonstravam uma maior capacidade de se aproximarem do que hoje designamos de *comunidade educativa*. Pois apesar de todos os estabelecimentos escolares, hoje serem encarados como comunidades educativas, onde o “[...] critério do que é educativo é, então, o que se revele pertinente e eficaz para assegurar o sucesso do ponto de vista da oportunidade oferecida [conduzindo à] integração social do aluno [...]” (Matos, 2000, p. 23), verificamos, como docente, que o enfoque na aprendizagem do aluno é mais construtivista e integracionista, nos territórios exteriores às área de influência das áreas

Metropolitanas de Lisboa e do Porto. A relação mais próxima entre órgãos de gestão, docentes, pais e encarregados de educação e alunos promove a valorização e a responsabilização em conjunto, no processo ensino-aprendizagem dos últimos.

No entanto, neste *périple* de norte a sul, do interior ao litoral do País constatámos a dificuldade, como professora-contratada, de construir em termos práticos, o processo de ensino aprendizagem no que respeita à natureza da criação dos laços afetivos e do

carácter globalizante e contínuo do Saber Geográfico que necessitam de uma continuidade temporal para se efetivarem.

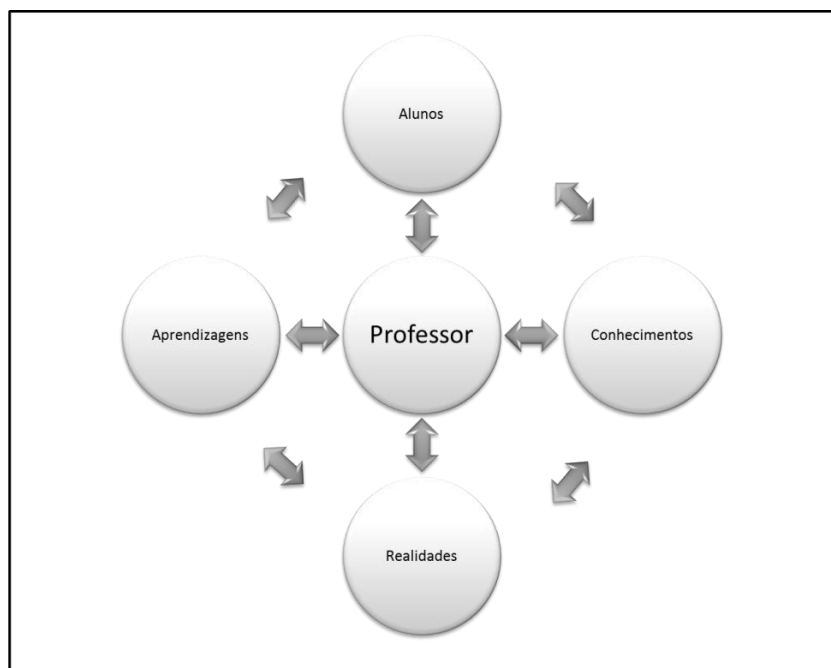
Os horários incompletos, as permanências por meses e/ou tempo indeterminado nas escolas são obstáculos difíceis de contornar, para pôr em prática uma pedagogia assente em atividades experimentais de carácter interdisciplinar, momentos de avaliação diversificados, assim como, na participação de projetos de nível local, regional ou nacional.

No entanto, as nossas vivências, além de nos enriquecerem e permitirem constatar a importância da experimentação do que já tínhamos ouvido, lido e estudado, nas construções do Eu profissional, levantaram-nos questões fundamentais para o prosseguimento da profissão docente de Geografia:

- Qual o papel do professor quando o manual responde às orientações curriculares prescritas pelos órgãos da tutela?
- Qual o sentido da realização de trabalhos e projetos cooperativos quando os momentos de avaliação (testes) têm um peso significativo na classificação final?
- Qual é a abrangência da Educação Geográfica que se pratica dentro de uma sala de aula?

3.2. Processo Ensino-Aprendizagem nas Práticas Letivas

Considerando que o processo ensino-aprendizagem consiste num conjunto de metodologias dinâmicas que se vão diversificando e adaptando ao tempo, espaço e áreas disciplinares curriculares e não curriculares lecionadas, procurámos, sempre que possível, imprimir na docência o estabelecimento de pontes, essenciais para a construção de aprendizagens construtoras de valores intelectuais e socioculturais (Figura 4).



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4 – As *pontes* rumo às aprendizagens significativas e com significado.

a) Sala de Aula

Em contexto de sala de aula, as nossas práticas letivas, de uma forma generalista, dividem-se na lecionação do Ensino Regular e de Percursos de Dupla Certificação, no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No Ensino Regular (Quadro 2), no que respeita à lecionação da disciplina de Geografia, Geografia A e Educação Ambiental salientamos que apesar dos condicionalismos inerentes à prática pedagógica, que mais à frente pormenorizaremos, procurámos sempre que possível:

- aproximar os conteúdos disciplinares dos contextos geográficos e culturais das comunidades educativas em que estávamos inseridos;
- apresentar propostas de trabalhos com temáticas atualizadas;
- dar liberdade de escolha aos alunos, dentro do que é possível, no desenvolvimento dos trabalhos;
- promover a interdisciplinaridade e a diversificação de meios de promoção das aprendizagens;

- desenvolver trabalhos de grupo (Anexo 1);
- estimular a leitura e a produção de textos;
- associar o jogo e as novas tecnologias na solidificação de conhecimentos e na avaliação formativa (Anexo 1);
- apostar na desenvoltura da oralidade e da partilha dos trabalhos elaborados (Anexo 1);
- analisar e interpretar de documentos geográficos.

Concomitantemente, a área da avaliação também não foi negligenciada. Considerando que é um *parente pobre* do modelo educativo vigente, que mais à frente detalharemos, procurámos aplicar o maior número possível de momentos e instrumentos de avaliação, promovendo o carácter formativo que deve assumir, ao longo de um ano letivo.

Ano Letivo	Ensino Regular														
	Áreas Curriculares Disciplinares						Áreas Curriculares Não Disciplinares								
	Ensino Básico			Ensino Secundário			Ensino Básico								Ensino Secundário
	Geografia			Geografia A			E. Ambiental	Área de Projeto	Apoios e/ou Estudo Acompanhado					Formação Cívica	Área de Projeto
	7. ^o	8. ^o	9. ^o	10. ^o	11. ^o	8. ^o	7. ^o	7. ^o	8. ^o	9. ^o	10. ^o	11. ^o	7. ^o	8. ^o	12. ^o
2003/04	X		X												
2005/06	X		X												
2006/07	X														
2007/08	X							X					X		
2008/09					X							X			X
2009/10	X	X				X			X						
2010/11	X		X												
2011/12	X	X	X						X	X	X			X	
2012/13	X				X							X			
2013/14	X		X												
	X	X													
2014/15		X													
					X							X			
2015/16			X	X	X						X	X			
2016/17	X	X	X												

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares lecionadas, no Ensino Regular, Básico e Secundário.

No domínio da educação geográfica sublinhamos que o que se encontra referido está previsto na gestão do currículo do Ensino Básico e Secundário, em termos de experiências de aprendizagem, assim como de avaliação.

Relativamente à disciplina de Educação Ambiental destacamos as seguintes atividades que posteriormente serão comentadas em detalhe: Visita de Estudo à LIPOR (Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto), construção de um Forno Solar e a realização de debates e projetos de intervenção ambiental.

No que diz respeito às áreas curriculares não disciplinares, fomos responsáveis pelas disciplinas de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.⁵

No ano de 2007/08, o espaço e o tempo de Área de Projeto estavam definidos apenas para a realização de atividades, propostas pelos docentes responsáveis das áreas curriculares disciplinares que compõem o currículo do 7.^o ano de escolaridade, contrariando o preconizado no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Artigo 5.^o, alínea a): “Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”. No entanto, foi um momento importante, na medida em que nos foi permitido verificar a viabilidade e questionar a fiabilidade da aplicação de estratégias pedagógicas. Neste ponto sublinhámos que os discentes apresentavam dificuldades na realização de trabalhos de grupo no que respeita a: cooperação na tomada de decisões, na realização de um projeto comum; autonomia na execução de tarefas; capacidade de decisão na concretização de escolhas; interpretação e compreensão dos guiões; pesquisa e seleção de informação.

Contudo, as debilidades acima mencionadas sentimo-las ainda hoje, aquando da realização de trabalhos em pares ou de grupo, em contexto de sala de aula.

Posteriormente, no ano letivo de 2008/09, lecionámos a disciplina de Área de Projeto ao 12.^o ano de escolaridade, a qual surgiu no âmbito da reforma do ensino secundário promulgada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, Capítulo II, cujo

⁵ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). *Diário da República*, n.º 15 – I série-A. “No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.” (p. 259).

ponto 4, do Artigo 6.^o assinalava que a área disciplinar “[...] pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas.”⁶ Neste âmbito as recomendações feitas pela tutela sublinhavam:

“[...] a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promover a sua orientação escolar e profissional e facilitar a sua aproximação ao mundo do trabalho. [...] para que [...] os alunos possam relacionar-se com o conhecimento através de realizações concretas – relatórios, ensaios, objectos tridimensionais diversos, programas informáticos, filmes em suporte vídeo ou DVD, páginas na Internet, trabalhos de suporte multimédia, etc.” (Ministério da Educação, 2006, p. 5).

Neste sentido, a Escola Secundária Rainha Santa Isabel, de Estremoz, constituiu um grupo de trabalho (os docentes responsáveis pela disciplina) que tinha como função elaborar os documentos de suporte ao desenvolvimento dos projetos e instrumentos de verificação e avaliação das planificações. Contudo, salientamos as barreiras físicas e materiais da escola que condicionaram a viabilidade das propostas: o espaço da biblioteca estar encerrado no momento da aula; o reduzido número de computadores portáteis disponíveis, e a rede *Wireless* com conexão intermitente e de baixa receção.

Relativamente à disciplina de Formação Cívica, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Capítulo II, Artigo 5.^o, ponto 3, na alínea c), refere que é um “[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania [...] com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.”

No entanto, sublinhamos que este momento semanal constituía primordialmente um espaço de mediação entre os alunos e os professores para solucionar questões relacionadas com comportamentos (indisciplina) e, simultaneamente, inculcar no grupo-turma a responsabilidade para com as suas ações no domínio das atitudes e do saber.

Por outro lado, sublinhamos que as temáticas previamente planificadas pelas escolas (Educação Sexual, Educação Ambiental e Educação para o Consumo, entre outras) conduziam para uma potencial «disciplinarização» da área de Formação Cívica,

⁶ Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (2004). *Diário da República*, n.º 73 – I série-A.

levando-nos a perguntar qual o papel do aluno no “[...] desenvolvimento desta nova área curricular? São considerados cidadãos ou aprendizes de cidadãos? São considerados actores e sujeitos ou apenas sujeitos de formação?” (Vilarinho, 2002, p. 21).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Capítulo II, Artigo 5.º, no que toca ao Estudo Acompanhado, no ponto 3, na alínea b), sublinha “[...] a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”. Neste âmbito, nos anos letivos de 2009/10 e 2011/12, ao longo das aulas de Estudo Acompanhado foram desenvolvidas atividades com vista à:

- consciencialização dos alunos sobre a sua postura perante o conhecimento;
- comparação de métodos de estudo;
- elaboração de resumos.

Com o intuito que os discentes experimentassem ferramentas de trabalho existentes mas também se consciencializassem daquelas que já (ou não) adotavam.

Por um lado, o espaço da disciplina também servia de apoio à elaboração de trabalhos para as restantes disciplinas que compunham o currículo, no âmbito da pesquisa e seleção de informação. Por outro lado, com vista a aproximar os saberes do domínio da escola com aqueles que a realidade exige, propusemos tarefas para que os discentes antevíssem o seu futuro profissional e valorizassem o Saber.

A lecionação nos Percursos de Dupla Certificação (Quadro 3) constituiu para nós, acima de tudo, um desafio social. Primeiramente importa sublinhar que os alunos que integravam esta modalidade de ensino apresentavam um número elevado de repetências, ao longo do percurso escolar, demonstrando uma postura de displicência para com o conhecimento de proporções perturbadoras, no domínio da formação pessoal mas também enquanto parte integral e integrativa de uma sociedade. A recusa dos discentes para com novas aprendizagens era de tal forma vincada e assumida que nos primeiros momentos foi-nos difícil *desenvolver aprendizagens*. Neste âmbito, ao longo do ano (ou mês/meses) priorizamos em conjunto com os alunos, a construção de regras e condutas

de convivência social. Esta foi a base para que os discentes permitissem a realização de aprendizagens geográficas.

Ano Letivo	Percursos de Dupla Certificação							
	Áreas Curriculares Disciplinares							
	Ensino Básico				Ensino Secundário			
	Cursos Vocacionais		Cursos Profissionais				Curso de Educação e Formação	
	Geografia		Área de Integração		Geografia	Turismo – Informação e Animação Turística	Cidadania e Profissionalidade	
	7. ^o	9. ^o	10. ^o	11. ^o	10. ^o	12. ^o	12. ^o	
2008/09			X	X			X	
2013/14	X							
	X	X						
2014/15					X	X		
2015/2016		X						

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 – Áreas curriculares disciplinares lecionadas nos Percursos de Dupla Certificação, no Ensino Básico e Secundário.

Sentimos que estes alunos foram e continuavam a ser marginalizados, pelas dificuldades que apresentavam no acesso ao conhecimento, debelando-as com comportamentos disruptivos. Esta situação levanta, assim, uma série de questões culturais e sociais que tem que ser feitas e respondidas a montante e a jusante do processo educativo, inclusive durante, considerando as potenciais consequências presentes e futuras na escola e na comunidade.

b) Apoios – Ensino Básico e Secundário

A leitura da *Constituição da República Portuguesa* confirma que um dos princípios de uma sociedade democrática é que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”⁷

No entanto, as crianças, adolescentes e jovens com disfunções ao nível da motricidade, cognição e comunicação apenas foram inseridas “Com a publicação do

⁷ Capítulo III, Direitos e deveres culturais, Artigo 74.^o, ponto 1 da *Constituição da República Portuguesa*, 2 de abril (1976). *Diário da República*, n.º 86/1976 – série I.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, [...] no ensino regular. Com esta lei é enfatizado o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais.” (Borges, 2011, p. 12-13).

Neste âmbito, prestamos apoio individualizado à disciplina de Geografia, no Ensino Básico, no ano letivo 2010/11, a alunos com Síndrome de *Down* e Perturbações do Espectro do Autismo. As palavras não são suficientes para descrever o que aprendemos e sentimos com os alunos que *construíram* a *escola inclusiva*. No entanto, com vista à educação geográfica destes alunos tivemos que re(aprender) novas linguagens e formas de expressão assim como perspetivas de observação, onde as imagens e os mapas foram o ponto de partida para as aprendizagens desenvolvidas.

Contudo, atendendo a que a resposta social do sistema educativo perante as diferenças e/ou a heterogeneidade dos alunos é ainda insuficiente para com as necessidades e as expectativas das comunidades educativas, verificando-se que é “[...] indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. [e] É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.” (J. Pacheco, 2014, p. 5). Rumo à inclusão e construção dos alunos.

No decurso dos apoios à disciplina de Geografia A, no ensino secundário, no esclarecimento de dúvidas e na realização de exercícios, o foco do trabalho era a preparação dos discentes para o exame nacional.

Neste âmbito, ao longo dos anos, como docente, apercebemo-nos que as maiores dificuldades dos alunos residem na(o): elaboração dos itens de construção; interpretação e compreensão das perguntas; estabelecimento de relações entre os conteúdos temáticos; análise de mapas, gráficos e tabelas; localização de fenómenos geográficos, e realização de sínteses/resumos dos assuntos lecionados.

As análises realizadas no âmbito do *Projeto Testes Intermédios / Relatório 2011* e, posteriormente, em 2012, feitos pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE) após a aplicação do Teste Intermédio de Geografia, no término do 3.^o Ciclo, nos anos letivos de 2010/11 e 2011/12, permitem-nos verificar que as lacunas acima referidas são

também sublinhadas nos “Itens com pior desempenho” e nas “Propostas de intervenção didática”.⁸

Consideramos que estas fragilidades se devem sobretudo à pobreza do vocabulário, consequência e/ou fator de poucas leituras; à reduzida produção de texto, com base na análise e interpretação de documentos geográficos e, simultaneamente, à escassa articulação vertical e transversal, levadas a cabo ao longo do percurso escolar dos discentes no Ensino Básico e Secundário. Neste sentido, nas aulas de apoio reforçamos a: elaboração de glossários (de conceitos gerais e científicos); construção de esquemas; leitura de distintos documentos geográficos; contextualização geográfica e realização de itens de construção.

3.3. Transferência de Conhecimentos

Nas escolas onde lecionamos, como intervenientes diretos no processo ensino-aprendizagem, assumimos o papel de professora mas também de aluna. Consideramos que esta dupla posição foi a responsável pelos rumos que fomos adotando, até hoje, na educação geográfica.

No que diz respeito ao ensino da Geografia, em termos curriculares, as perguntas sem justificação direta e os problemas atuais sem breves e aparentes soluções que preocupam os discentes foram e continuam a ser, para nós, a peça fundamental na transmissão e comunicação de saberes. Ao longo dos anos, foram os alunos que nos ensinaram a importância da diferença na igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento.

O ponto de partida são os alunos, das distintas gerações e dos diferentes contextos geográficos, cujas inquietações inovam o currículo e a respetiva abordagem. No entanto, o sucesso do desenvolvimento e da aplicação de estratégias e técnicas de aprendizagem exigem uma cooperação concertada entre todos os intervenientes da educação.

⁸ Sousa, 2012b, p. 25, e 2013b, p. 27-28.

a) Movimento da Escola Moderna

Desde de que iniciamos a carreira docente, a abordagem ao Currículo e à Avaliação, operacionalizada no ensino público, apresenta mudanças ténues e pouco significativas nos domínios do Currículo, Avaliação, Critérios de Avaliação e Instrumentos de Avaliação.

Sentimos assim, uma necessidade de recorrer a estruturas teóricas e práticas que sustentassem e nos conduzissem num caminho diferente, rumo a uma aprendizagem significativa e com significado, para nós e para os discentes. Neste sentido, no ano de 2015, tivemos conhecimento do Movimento da Escola Moderna (MEM).⁹

A nossa aproximação ao MEM deu-se através da frequência dos Sábados Pedagógicos, organizados pela Comissão Coordenadora do Núcleo Regional do Porto do MEM, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em regime livre. Estas reuniões são momentos de partilha de práticas pedagógicas, do Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico (1.^o, 2.^o e 3.^o Ciclos) e Ensino Secundário, com maior incidência nos regimes de monodocência, com posterior discussão sobre a prática educativa, onde são analisados aspetos da didática, métodos e técnicas de aprendizagem, e também da avaliação, nomeadamente a diversificação de instrumentos de avaliação.

Considerando que o modelo educativo do MEM engloba cinco atividades estruturantes, a saber:

- 1) Construção de obras pela pesquisa e intervenção guiadas por projetos explícitos de trabalho, que integrem a regulação e difusão da sua ação e dos seus produtos.
- 2) Comunicação e circulação das produções para obtenção de retroação e de partilha social.
- 3) Debate coletivo para desenvolvimento concetual ou revisão e análise conjunta de produções.
- 4) Trabalho de estudo autónomo contratualizado, em paralelo com o apoio direto individualizado a alunos que requeiram tal colaboração.

⁹ Sobre este assunto ver: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>, consultado em 31 de maio de 2017.

5) Gestão participada do currículo intelectual e da formação sociodemocrática, realizadas a partir do Conselho de cooperação educativa. (Niza, 2016, pp. 28-33).

Procuramos no ano letivo de 2015/16 e 2016/17 aplicar partes do modelo pedagógico do MEM, em atividades propostas.

Em primeiro lugar porque não há uma *receita*. Existem referenciais que se vão adotando e adaptando às turmas, aos respetivos alunos e aos docentes. Ou seja, é imprescindível a experimentação, calculada e planeada, para se proceder a posteriores ajustes e, em simultâneo, a apreensão de novas realidades didáticas.

Em segundo lugar, por sermos professores-contratados, com duração temporária, na maior parte dos estabelecimentos educativos em que trabalhamos, a par de planificações e critérios de avaliação rígidos; grupos disciplinares reticentes à mudança e à cooperação, e um sistema educativo sustentado na “igualdade” da aplicabilidade, execução e avaliação de um currículo.

No ano letivo 2015/16 procedemos à realização de atividades com os 10.^o e 11.^o anos de escolaridade, em que foi considerado na sua aplicabilidade: a interdisciplinaridade; a diversidade dos instrumentos de avaliação; as maiores dificuldades dos alunos, como a expressão oral e a escrita; a preparação dos discentes para o ensino universitário na elaboração (pesquisa e seleção de informação) e a apresentação de trabalhos escritos e orais.

A primeira atividade foi uma Reflexão Crítica, de carácter individual, sobre uma das comunicações das Conferências “Clima em direto” do projeto Clima@EduMedia sobre o tema Biodiversidade, para o 11.^o, e sobre a Água, para o 10.^o.¹⁰ Num primeiro momento, os alunos tiveram acesso a um guião, com uma nota explicativa sobre a estrutura de uma reflexão crítica, em termos de forma e de conteúdo. Em conjunto foram também apresentados e explicados os parâmetros de avaliação e respetivas classificações. Num momento posterior às comunicações, facultamos aos discentes os nossos apontamentos, uma vez que estes ainda apresentam, na generalidade, dificuldade em registar as ideias principais de um discurso.

¹⁰ Projeto coordenado por José Azevedo, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://www.climaedumedia.com/>, consultado em 31 de maio de 2017.

Ao propormos este trabalho, o principal desafio era a expressão escrita. No fundo, conduzimos os discentes à apropriação do ato de escrever. O nosso objetivo era que os alunos produzissem para compreender, não só ao nível dos conteúdos temáticos, mas também no que diz respeito às regras e formas que um trabalho pode ter e assumir. Neste sentido, as reflexões foram submetidas à revisão, por diversas vezes, para que os alunos reescrevessem e reconstruissem saberes.

As leituras que o MEM nos proporcionou em conjunto com a experiência profissional permitiu-nos verificar que para que a aprendizagem seja conseguida, os alunos têm que compreender o que fazem, como fazem e por que o fazem. No entanto, a compreensão necessária sobre o que está a ser veiculado, envolve a ação e a mobilização dos professores e dos alunos, para que a aprendizagem seja efetiva.

Posteriormente, no 11.^o ano de escolaridade, os alunos, em grupo, realizaram um Estudo de Caso, onde lhes foram facultados dois guiões de trabalho, um relativo à apresentação escrita e outro para o momento da apresentação oral.¹¹ O presente trabalho que tinha como tema agregador “Tornar as Áreas Protegidas um desígnio nacional”, no domínio do tema 5 – *A Integração de Portugal na União Europeia: Novos Desafios, Novas Oportunidades*, previsto no Programa de Geografia A, devido às características que apresentou na sua criação, desenvolvimento e resultados, constituiu um relato de práticas pedagógicas comunicadas no 38.^o Congresso Nacional do MEM, resultado de “trabalho cooperativo”.

O processo de aprendizagem inerente ao Estudo de Caso foi fundamental no que se refere ao cruzamento de saberes, em diversos domínios: conhecimentos científicos da disciplina de Geografia; desempenho na comunicação escrita e oral em língua portuguesa; pesquisa, análise e gestão de informação na Internet, produção e edição de documentos e apresentações, e utilização da folha de cálculo na construção de gráficos nas Tecnologias de Informação e Comunicação, e elaboração e interpretação de dados estatísticos na Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

¹¹ M. L. Alves *et al.* (2001). “No 11.^o ano, os alunos deverão realizar um estudo de caso.” (p. 16).

Que por sua vez conduziram à criação de distintos materiais de trabalho, tais como, inquéritos, gráficos e *posters* de carácter científico, com os quais os alunos nunca tinham trabalhado, como autores (Anexo 1).

Um outro aspeto relevante no desenvolvimento do trabalho proposto, Estudo de Caso, foi a adaptação e posterior elaboração de instrumentos de planificação, monitorização e avaliação, tais como, as listas de verificação e as fichas de autoavaliação (Anexo 2). Por um lado, estes permitiam aos alunos organizarem e gerirem as suas tarefas, assim como, percecionarem dificuldades e pontos fortes que deveriam trabalhar e desenvolver, respetivamente. Por outro lado, possibilitaram-nos, como professora, a monitorização e avaliação da prossecução do trabalho e, simultaneamente, o desempenho dos discentes, a nível individual e em grupo.

Em 2016/17 integrámos um novo estabelecimento escolar e deparámo-nos com 11 turmas, do Ensino Básico, do 7.^o, 8.^o e 9.^o anos de escolaridade. Naquele momento, verificámos que a execução na totalidade do modelo pedagógico do MEM é difícil de implementar, não só pelo número de alunos (aproximadamente 200) e pelos diferentes níveis de ensino, como também, pela escassez e condições dos recursos materiais que as três escolas em que lecionávamos dispunham. No fundo, o facto de estarmos alocados a três diferentes escolas, apesar de pertencerem ao mesmo agrupamento, dificultou a nossa comunicação com os docentes e alunos, como também a nossa apropriação da dinâmica do espaço, em termos de relações e de trabalho. Contudo, há três pontos fulcrais que não prescindimos na forma como conduzimos o processo de aprendizagem: a avaliação, a aprendizagem a partir de trabalhos cooperativos e o trabalho autónomo.

No que diz respeito à avaliação formativa introduzimos “novos” instrumentos (Anexo 2), com os seguintes objetivos:

- tomada de consciência dos discentes perante a sua prestação na sala de aula;
- registo, enquanto docente, da prestação oral e da postura perante as aprendizagens dos alunos.

No entanto, relativamente às práticas avaliativas verificamos que em todos os estabelecimentos escolares onde lecionamos havia um défice de diversidade de instrumentos avaliativos. Com isto pretendemos ressaltar o peso que os testes

continuam a ter nos critérios de avaliação específicos da disciplina de Geografia, em detrimento dos trabalhos individuais e de grupo. Esta situação conduz a um vasto conjunto de perversidades no sistema de ensino português. Primeiro, os alunos rejeitam, ou seja, não demonstram empenho em atividades propostas, pois sabem que o momento formal de avaliação tem um maior peso na classificação final. Em segundo lugar, a sobrevalorização dos testes conduz a que os alunos se concentrem na memorização de conteúdos e não na aplicabilidade dos conteúdos temáticos em tarefas fora e dentro da sala de aula, assim como, não promove hábitos de trabalho em equipa conjuntamente com a promoção da competição desenfreada.

No que diz respeito à aprendizagem a partir de trabalhos cooperativos sublinhámos que organizamos e gerimos as nossas aulas em função do(a):

- desenvolvimento das competências geográficas em contexto de trabalho de grupo;
- aproximação dos conteúdos temáticos à realidade geográfica, económica e cultural dos alunos;
- aperfeiçoamento do discurso oral,

previstos nas Orientações Curriculares de Geografia – 3.^o Ciclo, relevando a diferenciação pedagógica através da aplicação de listas de verificação de conteúdos programáticos (Anexo 2) que vão sendo apresentadas aos alunos à medida que as temáticas se lecionam, com vista à solidificação dos conhecimentos e ao esclarecimento de dúvidas.¹² Estes instrumentos além de permitirem aos alunos balizar as suas dificuldades, promovem-lhes a responsabilização para com a aprendizagem e, simultaneamente, promovem momentos para que nós, professores, possamos avaliar a “capacidade de decisão e de autonomia” dos discentes, prevista nos documentos orientadores do Ministério da Educação.¹³

Atendendo às práticas pedagógicas realizadas e às condicionantes inerentes, acima referidas, verificamos que a Geografia praticada nas escolas sobrevaloriza o conhecimento compartimentado, através dos momentos avaliativos, na forma de testes. Este facto reduz o campo disciplinar à sala de aula, cerceando a análise, a avaliação e a

¹² Câmara *et al.*, 2002, pp. 7, 9 e 11.

¹³ Câmara *et al.*, 2002, p. 11.

criação, dos alunos, em prol da memorização e repetição. No fundo, (in)conscientemente todos os intervenientes na educação, diretos e indiretos, através da legislação e da ação, estão a promover o saber geográfico enciclopédico ao invés de desenvolver situações de aprendizagem geográficas, comprometendo os domínios do Saber-Fazer e Saber-Ser dos alunos.

b) Trabalho Colaborativo

Consideramos que o trabalho colaborativo é o motor das aprendizagens nas comunidades escolares e o desenvolvimento da sociedade que as envolve. Em primeiro lugar, aquele que é estabelecido entre docentes, o qual pressupõe tempo, comunicação e partilha. Relativamente ao tempo verificamos que este escasseia em horários preenchidos de tempos letivos, promovendo o estreitamento do “tempo” aquando da comunicação – ouvir e questionar, para implantar ideias e ultrapassar dificuldades. A partilha, além do tempo e da comunicação que são a sua base e já estão comprometidos, é fatalmente estrangulada pelo medo de errar. Em conjunto sublinhamos a clara ausência da vontade dos parceiros educativos ultrapassarem um modelo educativo obsoleto, mas bem apoiado na mecanização da pedagogia, através da burocracia e de manuais escolares que torna o “conhecimento mais facilmente aplicável”.

De uma forma global, por um lado, nos estabelecimentos escolares onde lecionamos, ao longo dos anos, constatámos que as reuniões do Departamento de Ciências Sociais e Humanas servem para veicular informações pré-estabelecidas pelos órgãos de gestão e/ou Ministério da Educação, ou seja, não há espaço para construção apenas para contestação, no vazio. Por outro lado, nas reuniões do grupo disciplinar de Geografia, considerámos que o trabalho colaborativo revê-se, em alguns casos, na realização dos testes de avaliação, com vista à equidade no grau de dificuldade das questões; na elaboração das provas de equivalência à frequência de Geografia (9.^o ano) e na organização de atividades, no âmbito da disciplina de Geografia (previamente definidas nos documentos oficiais das escolas).

Nas reuniões de Conselhos de Turma há trabalho colaborativo com uma tímida aproximação à articulação interdisciplinar e articulação horizontal do currículo, mas de

carácter obrigatório, em que uma das funções do diretor de turma é “i) Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular” (Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, art.º 10.⁰). No entanto, como tudo o que é *obrigatório* nas escolas passa pela comprovação em papel, verificamos que das palavras, muitas vezes, não se passa às ações.

Apesar do trabalho colaborativo estar condicionado por diversos aspetos de natureza distinta, como já referimos, os momentos *não oficiais* são aqueles que sublinhamos, onde a partilha entre docentes de saberes disciplinares e experiências pedagógicas foram pessoalmente enriquecedoras e contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional, particularmente, nos seguintes domínios: curricular e relação entre encarregados de educação e escola.

Por um lado, quanto ao currículo, salientamos a necessidade do conhecimento dos programas curriculares das disciplinas que compõe cada ano de escolaridade, com vista a podermos, em sala de aula, construir pontes com outros saberes disciplinares. Por outro lado, sublinhamos o relevo das relações criadas entre as famílias e os professores, cada vez mais importante, numa época em que a falta de tempo é um inimigo na participação ativa dos pais e encarregados de educação, na vida escolar dos educandos.

A não utilização do termo *cooperação* foi propositada, no sentido em que a “estrutura cooperativa”, segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, apresenta uma participação em prol do coletivo, na medida em que a “estrutura” é mais globalizante e completa e onde o aluno é parte integrante e integradora da aprendizagem.¹⁴

3.4. Participação e Organização de Atividades nas Comunidades Educativas

Os obstáculos profissionais de um professor contratado, são de tal forma imprevisíveis e a tantos níveis, que é difícil, por vezes impossível, contorná-los e realizarmos um trabalho contínuo, globalizante e de referência para os alunos.

¹⁴ Disponível em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>, consultado em 31 de maio de 2017.

Salientamos, particularmente, a atribuição de horários temporários associados ao regresso, a qualquer momento, dos docentes ausentes, e a inflexibilidade dos planos anuais de atividades das escolas, resultante da carência de recursos materiais e físicos, assim como, da necessidade do cumprimento dos conteúdos curriculares. A conjugação destes fatores contribuiu perentoriamente para o decréscimo do número de atividades propostas e realizadas, em cada escola, nomeadamente as de carácter interdisciplinar. No entanto, destacamos atividades que dinamizámos e organizámos com particular relevo para os alunos (Quadro 4), em conjunto com o grupo disciplinar de Geografia, com docentes de distintas áreas, e a título individual.

No cômputo geral, os anos letivos de 2008/09 e 2009/10 foram os que registaram uma maior quantidade de atividades realizadas, facto que esteve relacionado com a constituição do grupo docente (todos os grupos disciplinares), dos respetivos estabelecimentos escolares serem contratados, na sua grande maioria, e demonstrarem um espírito de equipa em termos de trabalho colaborativo, na articulação interdisciplinar.

Ano Letivo	Atividades								
	Comemorações		Concursos		Jornais/Revistas	Projetos	Contexto Externo à Escola		Congressos
	Dia da Energia	Dia da Europa	Rosa dos Ventos	Peddy-Paper	GeoNoticias	O Clima@EduMedia Clima em Direto	Saídas de Estudo	Visitas de Estudo	XXIII Encontro Nacional de Professores de Geografia
2005/06				X					
2007/08		X							
2008/09							X	X	X
2009/10	X	X			X		X	X	
2010/11								X	
2011/12		X	X						
2012/13			X				X		
2015/16				X		X			

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Atividades realizadas no âmbito da Geografia (2013/2016).

Na comemoração do Dia da Energia, no ano letivo 2009/10, na Escola Básica 2/3 de Pedrouços, na Maia, os alunos construíram fornos solares sustentáveis que resultaram do trabalho conjunto entre os docentes das áreas disciplinares de Educação Ambiental, Educação Visual, Físico-Química e Geografia. A atividade foi fundamental na perspetiva da educação para a sustentabilidade. Desta forma, no decurso do projeto

foram abordados conteúdos que permitiram trabalhar e identificar problemáticas ambientais e atividades com elevado impacto ecológico, com vista à mudança de atitudes e comportamentos de consumo.

Relativamente à celebração do Dia da Europa realizado nos anos letivos 2007/08, 2009/10 e 2011/12 (Escolas Básicas Pedro Nunes, de Alcácer do Sal; 2/3 de Pedrouços, da Maia, e Rio Arade, de Lagoa, respetivamente) salientamos a exposição de trabalhos (cartazes e folhetos) elaborados pelos alunos, em contexto de sala de aula. A base de elaboração das atividades partiu sempre do tema adotado, pelo Centro de Informação Europeia Jacques Delors, em cada ano, com destaque para as conquistas sociais, culturais e económicas da União Europeia, nomeadamente em Portugal.¹⁵

Nos anos letivos 2011/12 e 2012/13 (Escola Básica Rio Arade, de Lagoa, e na Escola Secundária com 3.^o C.E.B. do Pinhal Novo, respetivamente), organizámos em conjunto com o grupo disciplinar de Geografia, o Concurso da Rosa dos Ventos. Esta atividade assumiu dupla importância. Do ponto de vista científico, mobilizou conhecimentos e competências interdisciplinares, enquanto socioculturalmente é relevante a exposição das produções dos discentes aos seus pares, visto que o produto intelectual ganha forma e sentido aquando da partilha.

Na Escola Básica 2/3 Ancede, de Baião, e na Escola Secundária de Latino Coelho, em Lamego (nos anos letivos 2005/06 e 2015/2016, respetivamente), coorganizámos um *peddy paper* e considerando o fim a que se destina: Lúdico, tem como objetivo central o divertimento; Didático, quando utilizado como recurso no processo de ensino-aprendizagem; Cooperativo, permitindo fomentar as relações sociais entre pessoas que não se conhecem e/ou o espírito de equipa entre indivíduos que, por exemplo, trabalham juntos (Silva, 2011, p. 34). Sublinhamos que todos os domínios foram abrangidos, em ambas as atividades realizadas.

Primeiro, a sua realização coincidiu com o fim de período letivo e/ou encerramento do ano letivo, promovendo um ambiente de celebração e diversão entre alunos e professores. Em segundo, ao nível da pedagogia destacamos o facto de a

¹⁵ Sobre este assunto ver http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=2427&p_est_id=16451, consultado em 3 de julho de 2017.

atividade permitir a apreensão global de conteúdos disciplinares lecionados. Mas também sublinhamos que a concretização da articulação interdisciplinar, da atividade permite, aos alunos, facilmente, estabelecerem relações, terem uma visão de conjunto e percecionarem o ponto de interseção dos diferentes saberes. Por último, a própria natureza coletiva do jogo, exige o desenvolvimento de competências e valores basilares para o discente, enquanto participante ativo da comunidade educativa e da sociedade.

O jornal de parede *GeoNotícias*, com periodicidade quinzenal, elaborado na Escola Básica 2/3 de Pedrouços, da Maia, no ano letivo 2009/10, resultou da colaboração entre os docentes de Geografia, na gestão e organização dos trabalhos elaborados pelos alunos, tais como: produção de textos, construção e interpretação de documentos cartográficos, e realização de fotorreportagens.

No que diz respeito aos periódicos escolares vemos que a sua representatividade é reduzida. Consideramos que a falta de recursos materiais e o incremento das Tecnologias de Informação e Comunicação contribuíram para a desvalorização da divulgação, em papel, das atividades que se vão realizando nas escolas e que atualmente são publicadas nas páginas escolares na Internet.

No ano letivo 2015/2016, na Escola Secundária de Latino Coelho, em Lamego, aderimos ao Projeto Clima@EduMedia, onde participaram duas turmas, 10.⁰ e 11.⁰ anos de escolaridade, pelas quais eramos responsáveis.¹⁶ Os alunos tiveram a oportunidade de assistir via *livestreaming* a duas conferências sobre as alterações climáticas. O 10.⁰ ano assistiu a duas comunicações sobre a Água e o 11.⁰ sobre a Biodiversidade. Esta escolha teve por base o facto de no primeiro ano de Geografia A existir uma particular incidência sobre os Recursos Naturais endógenos, nomeadamente sobre o Mar. Relativamente ao 11.⁰, o tema foi a Biodiversidade, já que o ambiente, do ponto de vista político, económico, cultural, entre outros, constitui uma mais-valia para Portugal e para a Europa, preconizada nos conteúdos temáticos deste ano de escolaridade. Posteriormente, houve discussão em grupo sobre os exemplos retratados e apontamentos realizados, finalizando com reflexões críticas.¹⁷

¹⁶ Projeto coordenado por José Azevedo, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://www.climaedumedia.com/>, consultado em 31 de maio de 2017.

¹⁷ Sobre este assunto ver neste relatório o ponto 3.3. Transferência de Conhecimentos.

Nas atividades realizadas em contexto externo às escolas sublinhamos o relevo que lhe é conferido pelas orientações emanadas pelo Ministério da Educação, para o Ensino Básico, em que o “[...] trabalho de campo é o trabalho por excelência da Geografia. [...] [e a] saída de campo é um dia de trabalho divertido e motivador, é uma quebra das rotinas do trabalho na sala de aula.” (Câmara *et al.*, 2002, p. 8) e no Ensino Secundário, onde a “[...] recolha de informação deve fomentar a observação directa [...] recorrendo a visitas de estudo e ao trabalho de campo” (M. L. Alves *et al.*, 2001, p. 14).

Neste ponto, destacamos a utilização avulsa da terminologia (Trabalho de campo, Saída de Campo e Visita de Estudo), pelos documentos oficiais, nas atividades exteriores à sala de aula, perante a operacionalização metodológica específica de cada uma, dado que “[...] a diversidade de definições próximas, mas distintas do mesmo conceito e a utilização de vários termos com significado semelhante, conduz à ambiguidade da terminologia em contexto escolar.” (Fontinha, 2016, p. 132). Considerando as experiências educativas que cada uma proporciona, seja do ponto de vista científico e/ou sociocultural, optamos pelo conceito Visita de Estudo, sublinhando alguns aspetos de relevo.

Na Escola Básica 2/3 de Pedrouços, da Maia, no ano letivo 2009/10, as Visitas de Estudo, à cidade do Porto (Casa da Música, Fundação de Serralves e Planetário), e a Aveiro (Navio-Museu Santo André, Farol da Barra e Visionarium), funcionaram como consolidação de diversos saberes disciplinares. As produções finais dos alunos ganharam forma de fotorreportagens e apresentações orais.

Por outro lado, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, de Estremoz e na Escola Secundária com 3.^o C.E.B. do Pinhal Novo, nos anos letivos de 2008/09 e 2012/13, as Visitas de Estudo à Cidade de Lisboa e a uma Exploração Agrícola, em Palmela, foram direccionadas para o Ensino Secundário, com vista à introdução e solidificação de conteúdos lecionados.

As Visitas de Estudo assinaladas funcionaram como ponto de partida para Estudos de Caso, onde os discentes tiveram a oportunidade de aprofundar conhecimentos e recolher informação, com base em instrumentos de trabalho previamente definidos na

aula. Posteriormente, os trabalhos que daí resultaram foram avaliados na oralidade e na escrita.

As Visitas de Estudo às Cidades do Porto e Aveiro em 2008/09 (Escola Secundária Rainha Santa Isabel, de Estremoz); em 2009/10 à LIPOR no Porto (Escola Básica 2/3 de Pedrouços, da Maia) e às Ruínas de Conímbriga e Portugal dos Pequenitos, em Coimbra, em 2010/11 (Escola Básica 2/3 D. Manuel de Faria e Sousa, de Felgueiras), uma vez que coincidiram com o final de períodos letivos, além das características pedagógicas inerentes, tais como, o desenvolvimento do Saber-Ser e Saber-Estar, em contextos cultural e geograficamente distintos, apresentaram uma componente lúdica mais preponderante.

A organização do XXIII Encontro Nacional de Professores de Geografia, em Estremoz, no ano letivo de 2008/09, em parceria com os docentes do grupo disciplinar de Geografia e a Associação de Professores de Geografia, foi até ao momento uma experiência única. Ressalto a vertente logística da organização do evento, levantamento de recursos materiais e humanos, organização de transporte, distribuição dos participantes pelos alojamentos locais, distribuição das atividades ao longo dos dias, entre outros. Mas sublinho principalmente a componente científica. Considerando o tema agregador *fronteira* houve que proceder à realização do roteiro da Visita de Estudo e respetivo guião, onde foi primordial o cruzamento de saberes geográficos com os literários, históricos, políticos e económicos. A experiência foi fundamental pelo suporte teórico e prático que nos forneceu, para apreender a necessidade do trabalho colaborativo, entre os diferentes Saberes, entre professores e entre professores e alunos, rumo a um projeto coletivo.

3.5. Atividades de Gestão

a) Diretora de Turma

Ao longo dos anos em que o cargo de diretora de turma nos foi atribuído, (Quadro 5) fomo-nos apercebendo da sua importância na “vida escolar e familiar” dos alunos, na *vida do conhecimento* nas escolas e na *vida social e cultural* das sociedades.

Ano Letivo	Ano de Escolaridade				
	Ensino Básico		Ensino Secundário		
	7. ^o	8. ^o	10. ^o	11. ^o	12. ^o
2005/06	X				
2007/08	X				
2008/09				X	
2009/10		X			
2011/12		X			
2012/13				X	
2014/15					X
2015/16			X		
2016/17	X				

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 – Cargo de diretora de turma, no Ensino Básico e Secundário (2005/2017).

Neste âmbito, importa sublinhar o relevo que sempre demos à relação diretora de turma-alunos; diretora de turma-família e diretora de turma-escola (órgãos de gestão, professores, técnicos de educação e auxiliares de ação educativa).

No que diz respeito à relação diretora de turma-alunos priorizamos a criação de uma relação de amizade e proximidade pautada por franqueza, respeito e confiança, para contribuímos para a construção e para o desenvolvimento pessoal e social, fundamentais para propiciar a aprendizagem.

Concomitantemente, sempre tivemos a preocupação de promover contactos regulares, com os pais e encarregados de educação, afirmando permanentemente que a família tem que assumir um papel ativo e de forma permanente na construção da educação dos seus educandos, com vista à tomada de consciência de que o núcleo familiar é um sistema fundamental para o desenvolvimento integral dos menores.

Na relação diretora de turma-escola mantivemos sempre uma relação de partilha e de colaboração, com os respetivos parceiros educativos, procurando junto destes, termos conhecimento das dificuldades sentidas na turma, para posteriormente, sempre que possível, colmatá-las e, assim, proporcionarmos a “inclusão”, garantindo um processo de avaliação dos alunos, globalizante e integrador, atendendo à especificidade de cada um.

“O Diretor de Turma exerce, assim, na escola uma valiosa atividade” (Boavista & Sousa, 2013, p. 80), uma vez que tem a capacidade de humanizar a escola de massas influenciando a promoção de uma relação saudável e harmoniosa entre alunos, docentes e pais e, simultaneamente, conduzindo e valorizando o sucesso das aprendizagens.

Sublinhamos, no entanto, a vertente burocrática do cargo onde destacamos questões organizativas/administrativas inerentes e importantes, a saber: efetuação/verificação do registo de faltas dos alunos, preparação e coordenação de reuniões de conselho de turma, e organização do *dossier* da turma.

Contudo, com o avanço tecnológico e a premente necessidade de informação atualizada, apercebemo-nos que se foi tornando uma máquina pesada de gerir para o Diretor de Turma, relegando para segundo plano a articulação e mediação necessária entre os atores envolvidos. “Não há legislação que defina um perfil para um cargo de tão grande responsabilidade [...]” (M. Ferreira, 2014, p. 37), mas há a suficiente para o esvaziar da sua vertente humanista, que tem fim e início nos laços que se estabelecem com a comunidade educativa e que requerem espaço e tempo.

b) Delegada do Grupo Disciplinar de Geografia

Neste ponto, importa recuarmos no tempo com vista a enquadrar as nossas atividades, do ponto de vista legal e teórico, no cargo que assumimos, como delegada de grupo disciplinar, no ano letivo de 2005/06.

A criação do cargo de delegado de grupo disciplinar remonta ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, onde se estabelece a eleição do mesmo pelos seus pares.¹⁸ Este quadro legal estabelecia que a este órgão educativo “[...] cabia coordenar e orientar o grupo disciplinar; [assim como] estipula também os requisitos que são necessários para o exercício deste cargo como a formação científica e pedagógica, o espírito de iniciativa, a capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas e a direção das instalações próprias do grupo.” (Pires, 2012, p. 12-13).

¹⁸ Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (1976). *Diário da República*, n.º 249 – I série.

No entanto, apesar do sentido reforço da estrutura de coordenação dos professores, considera-se que este cargo tinha ainda pouca responsabilidade na gestão intermédia da escola facto que se foi sentindo com mais intensidade com a chegada de nova legislação no final da década de 1990, quando os Departamentos Curriculares ganharam maior notoriedade e poder como estruturas de gestão intermédia, em detrimento dos Grupos Disciplinares (Pires, 2012).

A atribuição do cargo de delegada do grupo disciplinar de Geografia deu-se no início da nossa carreira profissional, ano letivo 2005/06, com todas as limitações que lhe eram características, segundo os dispositivos legais. Foi um constante desafio, pois a função remetia-nos para competências que exigiam uma perceção da dinâmica da comunidade escolar que ainda não tínhamos adquirido. Salientamos, o papel dos órgãos de gestão da respetiva escola que nos orientaram na tarefa que nos tinha sido delegada, assim como, a comunidade docente.

O grupo de Geografia era, então, constituído por apenas dois professores. Nas reuniões realizadas apercebemo-nos dos constrangimentos a que estávamos sujeitos, nomeadamente o currículo de Geografia aplicado à escala nacional; o cumprimento de planificações pré-elaboradas, a longo e curto prazo, circunscritas ao currículo, a ausência e vazio de critérios de avaliação específicos de Geografia que nos confrangiam pela sua limitação, a dois momentos de avaliação por período; o plano anual de atividades previamente realizado, em que qualquer atividade, posteriormente proposta, teria que ter o aval do Conselho Pedagógico, em que a prioridade era não haver uma diferença substancial entre aulas previstas e dadas nas disciplinas que compõe o currículo. Em suma, a liberdade de coordenação e gestão era aparente e ilusória. No entanto, sublinho alguns *momentos* que levamos a cabo:

- lecionação de práticas letivas, no exterior da sala de aula, particularmente aquando da iniciação do estudo da disciplina de Geografia, no 7.^o ano de escolaridade;
- realização de um *peddy-paper*, no recinto escolar, em colaboração com os Grupos de História e de Educação Física, onde foram balizados os

conhecimentos das respetivas disciplinas, nos 7.^o , 8.^o e 9.^o anos de escolaridade.

De uma forma geral, o desempenho do cargo permitiu-nos verificar que a autonomia de um professor, seja qual for a função desempenhada na estrutura educativa, está cerceada pelas decisões do(s) Ministério(s) da Educação.

c) Outros Cargos Desempenhados

No ano letivo de 2011/12 desempenhamos a função de tutora, que surge com o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, art.º 10.^o, onde as suas competências visadas, no ponto 3, sublinham:

- “a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras atividades formativas;
- c) Desenvolver a sua atividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.” (p. 4493).

O manancial de áreas abrangidas pelas competências acima mencionadas, pressupõe um “conhecimento científico, pedagógico e didático [com vista a desenvolver no aluno a] capacidade de aprendizagem ao longo da vida” (Semião, 2009, p. 58). Neste âmbito, consideramos que o nosso horário era diminuto para a construção efetiva dos pressupostos (legais e teóricos) pretendidos no processo de aprendizagem dos alunos – 1 bloco de 45 minutos, 1 vez por semana. Contudo, apesar dos obstáculos físicos e materiais que se interpunham, demos prioridade à afetividade, criando pontes com os alunos, depositando-lhes confiança e segurança na apreensão nas aprendizagens. Conjuntamente, introduzimos métodos/estratégias de estudo com vista a facilitar o conhecimento, a compreensão e a aplicação dos conteúdos curriculares, tais como: mnemónica, histórias, *role-play*,... para que o desempenho aquando da avaliação oral e/ou escrita, fosse positivo, para aluno e professor.

No decorrer da função de tutora constatamos que o significado da aprendizagem e a posterior consciência da apreensão do conhecimento, pelo aluno, são o motor de busca do conhecimento no percurso da sua vida. No entanto, sentimos que a pressão pelo sucesso educativo, levada a cabo pela comunidade educativa, perverte a função do tutor transformando-o num fiel depositário da realização dos trabalhos para casa e da preparação para os momentos avaliativos. Há uma clara sobrevalorização da reprodução do conhecimento, proveniente do professor e do manual, em detrimento do ato de *aprender a aprender* na construção do Saber.

No mesmo ano letivo, 2011/2012 desempenhamos a função de dinamizadora do Clube Ciência Viva, cujas planificações já estavam elaboradas aquando da nossa chegada à Escola. Foi uma tarefa árdua de levar a cabo, uma vez que os conteúdos temáticos previstos eram do domínio das Ciências Físicas e Naturais e o grupo de alunos inscritos pertenciam ao 2.^o Ciclo.

Relativamente às atividades que fomos desenvolvendo, sublinhámos a preciosa cooperação dos docentes de Ciências Naturais e Físico-Química, que nos foram orientando em termos bibliográficos, na gestão de conteúdos e nas sugestões metodológicas, permitindo-nos construir de forma modesta e respeitável um projeto, para os discentes. Neste âmbito, por um lado, os alunos realizaram pesquisas e investigações previamente definidas, no espaço da biblioteca, sobre temáticas que posteriormente, recorrendo a exemplos práticos que testaram em laboratório, realizando relatórios de cada atividade laboratorial. Por outro lado, salientamos a inquietação que tivemos, quando verificamos que o grupo de trabalho pertencia a uma faixa etária mais jovem do que aquela a que estávamos habituados. Contudo, os *porquês*, a sede de descobrir e de participar na própria busca do conhecimento, foi contagioso, relembrando-nos da importância da experimentação para exacerbar o desejo de aprender. Em suma, a *experiência* foi uma sala de aula para nós pessoal, cultural e profissionalmente, onde aprendemos e apreendemos, como aluna e professora.

3.6. Formação Profissional

Nos onze anos de atividade profissional foi-nos difícil integrar ações de formação contínua, creditadas, pois apesar das disponibilizadas pelo Ministério da Educação para as escolas que frequentamos, ou não eram dirigidas para o grupo de docência de Geografia ou não fomos convocados, visto que os professores com vínculo ao Estado através da efetivação numa escola ou QZP têm prioridade, dada a obrigatoriedade de “reciclagem” profissional.

No entanto, salientamos, que perante a célere evolução e o crescente volume de informação que é veiculada para a sociedade em geral e, em particular, para a comunidade discente, torna-se imperativo e pertinente, enquanto docente, uma atualização regular na nossa área disciplinar. Desta forma, procuramos atualizar-nos, regularmente, para o exercício das nossas funções docentes através da participação da leitura de revistas, blogues, atas de congressos/encontros, entre outros, no âmbito da Geografia, Pedagogia e Didática.

Por último, sublinhamos que as reuniões do grupo disciplinar de Geografia, ao longo dos anos, revelaram-se importantes e profícuas, para nós enquanto docente, na medida em que a partilha de experiências e práticas pedagógicas foi fundamental para a renovação/inovação das estratégias aplicadas.

Ao longo do tempo, sublinhamos a participação em congressos, colóquios, seminários, entre outras reuniões de caráter formativo.

2017 – *I Conferência GETUP... vem falar de educação geográfica*, promovida pela Direção do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 de abril de 2017.

A conferência vem no seguimento da nossa inscrição no MEG. Salientamos as conferências da Dr.^a Helena Ramalho sobre transposição didática, onde foi abordada a forma como se processa à elegibilidade do conhecimento científico, presente nos

documentos oficiais, para os alunos; e do Professor Doutor Jesus Reyes da Universidade de Budapeste sobre projetos e atividades no âmbito da cartografia para crianças.

2016 – 38.^o *Congresso do Movimento da Escola Moderna*, organizado pelo Movimento da Escola Moderna. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, de 21 a 23 de julho de 2016.

O congresso desta Associação surgiu num momento profissional em que já há muito nos questionávamos sobre o modelo de aprendizagem aplicado na maioria das escolas públicas em Portugal, nomeadamente na questão da avaliação. O congresso apresentou relatos de práticas pedagógicas assentes em trabalho cooperativo, entre docentes e entre alunos, com procedimentos avaliativos distintos da *escola tradicional*. A interdisciplinaridade nos projetos apresentados e os múltiplos instrumentos de avaliação que operam efetivamente em diversas frentes – Saber, Saber-Fazer e Saber-Ser, foram e continuam a ser uma mais-valia a nível profissional.

2016 – Apresentação da comunicação “Como foi que chegamos até aqui? Trabalho por projetos em turmas de 9.^o e 11.^o anos.”, em coautoria com Manuela Gama, no 38.^o *Congresso do Movimento da Escola Moderna*, organizado pelo Movimento da Escola Moderna. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 22 de julho de 2016.

Os projetos apresentados resultaram de trabalho cooperativo, no sentido da partilha de práticas pedagógicas na orientação e organização das propostas realizadas pelos discentes. Além disso, salientamos a discussão final com os participantes que se revelou bastante profícua visto que em conjunto se fez uma crítica construtiva das atividades apresentadas, apontando-se os sucessos atingidos e as melhorias a efetuar.

2016 – *Jornadas de Geografia Aplicada* “Entre Conhecimento e Responsabilidade”, Sessão sobre “Planeamento e Desenvolvimento do Território”, organizada pelo Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território e pela

Porto Editora. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 5 de março de 2016.

Os encontros promovidos pelas Universidades são fulcrais, pois os resultados de novas investigações de onde resultam novos conceitos, abordagens e teorias não passam para o meio escolar com a rapidez que deveriam. Nesta sessão, em particular, ressaltou um *problema* que é visível no currículo nacional de Geografia e nos manuais escolares, que consiste na leitura territorial nacional e mundial que é feita. Isto é, as bases teóricas de trabalho conduzem os professores a praticar uma *Geografia de antagonismos* em prejuízo das parcerias essenciais entre territórios, em termos de criação de oportunidades. Mais uma vez questionamos a relevância e a utilidade social da Geografia que se faz na escola.

2011 – *Seminário “Partilha de Práticas Pedagógicas”* no âmbito do Projeto TEIP II, organizado pelo Centro de formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira/Lagoa/Silves. Lagoa, Escola Básica 2/3 Rio Arade, 7 de novembro de 2011.

As comunicações realizadas, no âmbito da Pedagogia, foram para nós de extrema importância, apaziguando medos de experimentar ‘novas didáticas’ e relembrando-nos do valor em diversificar métodos de avaliação.

2009 – *Ação de Formação “Educação Geográfica para um Espaço sem Fronteiras”* (25 horas) – sob a orientação de Maria Helena Magro, em Estremoz, acreditada pelo Centro de Formação Orlando Ribeiro, aprovada com a classificação final de 9 valores, em 10. Estremoz, de 2 a 4 de abril de 2009.

A ação permitiu-nos compreender a organização do espaço em território raiano, nas temáticas abordadas, ao nível das relações nacionais e europeias. Consideramos extremamente importante salientar a importância da partilha de experiências que nos proporcionou, enquanto professora de Geografia, através das intervenções de especialistas de diversas áreas, permitindo-nos uma atualização científica fundamental à profissão docente.

2009 – *XXIII Encontro Nacional de Professores de Geografia*, realizado no Teatro Bernardim Ribeiro. Estremoz, de 2 a 4 de abril de 2009.

O encontro deu-nos uma dupla satisfação. Por um lado, foi-nos permitido participar na organização do evento, em conjunto com os docentes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel (Estremoz), e, por outro, tivemos a oportunidade de sustentar competências e conhecimentos, tanto no domínio científico como didático.

2007 – *Ação de Formação “A Biblioteca Escolar e o Paradigma Digital”* (25 horas), sob a orientação do Dr. João Manuel de Sousa Afonso, acreditada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almeida, aprovada com a classificação final de 9,8 valores, em 10. Almeida, de 27 de abril a 20 de junho de 2007.

A ação de formação salientou-se pela demonstração de atividades que criassem pontos de ligação entre as bibliotecas escolares e as Tecnologias de Informação e Comunicação. No fundo, o objetivo era demonstrar de que forma a ‘biblioteca clássica’ pode continuar a ser um espaço dinâmico, na era da tecnologia.

2006 – *Colóquio “Projeto Educativo num Lar de Jovens”*, realizado pelo Colégio de S. Caetano de Maximinos, Braga, 17 de março de 2006.

A formação contou com a presença de técnicos da educação (psicólogo, assistente social, educador social e terapeuta ocupacional) que delinearam os principais focos de ação no acolhimento e integração de crianças e jovens em situação de risco.

2003 – *Seminário “Projetos Curriculares: que caminhos?”* sob a orientação da Professora Doutora Carlinda Leite, organizada pela Escola EB 2,3 de Lagares, Felgueiras, 29 de outubro de 2003.

O Seminário de curta duração, no âmbito da formação contínua, incidiu sobre a importância dos projetos curriculares de escola e turma, sublinhando estratégias e instrumentos para avaliação, acompanhamento e gestão dos mesmos.

2001 – *Ciclo de Conferências Jean Monnet – Espacio Agrícola – Espacio Urbano: Oposición, Superposición e Trasnposición*, com o Professor Doutor Enrique Giménez. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2 de abril de 2001.

A participação decorreu quando éramos estudantes da Licenciatura em Geografia, na FLUP, perante a necessidade de sustentarmos do ponto de vista teórico o trabalho desenvolvido no Seminário em Geografia Humana, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Fernanda Moreira da Silva.

3.7. Considerações Finais à Prática Profissional

O ato *Educar*, segundo Baggio (2004) não está circunscrito a nenhuma atividade ou pessoa específica, ele é um processo coletivo que faz parte de uma sociedade, a de ontem e a de hoje, em que nos (re)educamos e nos (re)construímos, revelando-se na forma como nos comunicamos. No entanto, o objeto de comunicação, assim como, o meio que utilizamos para o transmitir estão intimamente associados ao desenvolvimento de uma sociedade que, por sua vez, se destaca pela capacidade que um micro ou macrocosmos demonstra na quantidade e qualidade de Conhecimento que produz. Todavia, de acordo com o mesmo autor (2004), o Conhecimento gerado é uma repercussão do estado da Cultura que também é produto, dos pilares que a sustentam: Ciência, Política e Economia.

Neste âmbito, ao longo do nosso percurso profissional, surgiu um conjunto de questões, ou até mesmo de tensões no exercício da profissão, relativas à evolução do Conhecimento gerado, no ensino básico e secundário, em particular no domínio da Geografia, no decorrer dos anos que nos fizeram (re)pensar a nossa posição como docente, enquanto *ponte* entre os alunos e o saber:

- Que Geografia é ensinada e aprendida?
- Quais são as aprendizagens geográficas efetivamente avaliadas?
- Qual o *peso* dos manuais escolares adotados na educação geográfica?
- Quais os formatos de avaliação privilegiados?
- Como definiríamos a *sociedade do conhecimento geográfico*?

- Qual a importância das formações de professores ao nível científico e pedagógico?
- Que caminho(s) tomar para inovar o processo ensino-aprendizagem de Geografia?

Desta forma, constatamos que há uma prescrição curricular que tem continuidade nos manuais escolares, que é alvo de uma avaliação com um pendor significativamente classificativo, que inviabiliza a formação de alunos reflexivos, críticos e pró-ativos na definição de propostas e implementação de estratégias e competências relevantes numa sociedade onde a informação produzida e divulgada assume dimensões globais apoiada na tecnologia, caracterizada por rápidas transformações na investigação científica, que modelam as orientações políticas e económicas.

Neste sentido, consideramos que o sistema educativo português não conseguiu acompanhar as mudanças sentidas nas Ciências Sociais, Humanas e Tecnológicas, aplicando-as na prática pedagógica-didática, à exceção da publicação de legislação, a par com a realização de ações de formação de professores e o equipamento das escolas com recursos materiais de cariz tecnológico.

O Conhecimento proporcionado aos alunos continua a ser, regra geral, tal como no passado, um conjunto de dados previamente trabalhados e manipulados, em função das realidades que se pretendem demonstrar. No caso da Geografia, constatamos nos currículos do ensino básico e secundário, uma propensão para o confronto de factos opostos: Litoral *versus* Interior e Desenvolvido *versus* Em Desenvolvimento, em detrimento da relevância no estabelecimento de inter-relações entre fenómenos humanos e naturais, atendendo às especificidades das regiões geográficas nacionais, europeias e mundiais. No cômputo geral, a realidade dos espaços geográficos retratados, no sistema educativo português, é redutora, praticando-se uma *Geografia de gavetas* e de *antagonismos*, que não permite ao discentes pensar e intervir globalmente.

“As relações entre o processo de produção do conhecimento e a educação são evidentes.” (Sene, 2008, p.n.n.). Atendendo ao facto de que, segundo Sene (2008), na génese do conhecimento está, em primeiro lugar, o interesse manifestado por um conjunto de dados, ao qual é atribuído um significado, que originará a produção de

informação, que posteriormente será analisada e dará forma a um saber. Todavia, segundo Machado, a existência de informação não significa necessariamente a produção de conhecimentos (*apud.* Sene, 2008). Considerando que os conhecimentos transmitidos servem a política que, por sua vez está ao serviço dos interesses económicos, verificamos que, de acordo com Machado, a mobilização ou produção de dados, informações e conhecimentos, poderão, na nossa opinião estar condicionados com implicações diretas na formação de cidadãos intelectualmente capazes e interventivos.

Neste âmbito, recorrendo à pergunta: Para que serve a formação contínua de professores, a nível pedagógico e científico? Se “Em Portugal, após o incremento da formação continuada de professores, decorrente da institucionalização de um subsistema de formação e do investimento de milhões de euros, os resultados foram decepcionantes. Na prática, pouco ou nada se alterou na atitude dos professores, pouco ou nada terá mudado nas suas práticas.” (J. Pacheco, 2008, p. 4). De facto, o papel de professor, enquanto educador e formador, não é cumprido na íntegra, quando é *coagido* a servir-se de inúmeras *prescrições* obsoletas e contraditórias, na forma e conteúdo, contribuindo para “[...] reforçar o alheamento e a alienação de grande número de professores, mantendo-os como simples consumidores de formação.” (J. Pacheco, 2008, p. 5).

Desta forma, o RAProf surge como uma oportunidade para realizarmos um trabalho de investigação com relevância particular nas práticas docentes, na área curricular de Geografia, nomeadamente no ensino secundário, refletindo sobre a(s) problemática(s) e, simultaneamente, apontando possíveis caminhos na (re)definição da Geografia, no Ensino não Superior. Segundo as palavras de Orlando Ribeiro “Todo o pensamento científico se alimenta tanto da recolção objetiva da realidade – a observação em Geografia – como da conceptualização teórica que permite os processos lógicos de descrever e interpretar.” (“Reflexões conclusivas”, 1983, p. 253). Nesta perspetiva, o estudo que apresentamos na segunda parte deste relatório, sobre a avaliação externa no Ensino Secundário, das aprendizagens geográficas, pode constituir uma plataforma de discussão aberta à sociedade sobre o percurso da Geografia e da avaliação e, conjuntamente, servir de apoio à mobilização da comunidade científica na (re)edificação da literacia geográfica, no ensino não superior.

Voltamos ao ponto inicial, salientando que não podemos negligenciar o papel fundamental da Ciência, na promoção e diversificação da Cultura e no Conhecimento gerado, sublinhando a relevância da investigação científica na forma como percecionamos, comunicamos e nos movimentamos no Mundo, atendendo à importância da nossa posição na “[...] relação indivíduo-sociedade-natureza, com tudo o que isso comporta em termos de diversidade, desigualdade, contradição, harmonia etc.”(Vlach, 2007, p.n.n.).

Em suma, registamos que o sistema educativo português pelas características que apresenta na atualidade, ao estar assente numa *normalização* instituída e instalada e, concomitantemente, o facto de se caracterizar por uma grande distância com o real, deu origem a uma rutura na *comunicação* entre a escola e a sociedade, promovendo alguns focos de tensão do universo escolar, em particular, o desinteresse e a indiferença, dos alunos perante o Conhecimento, esquecendo-se que “El corazón de la educación es la sociedad.” (Aguirre, 2013, p. 248).

A Avaliação Externa no Ensino Secundário:

Análise Crítica dos Exames Nacionais de Geografia A

4. Avaliação no Ensino Secundário em Portugal

O Ensino Secundário, em Portugal, teve início na década de 1830, com a institucionalização do *Liceu* em todo o território nacional, continente e ilhas, tal como ficou estipulado no Decreto de 17 de Novembro de 1836. No entanto, o processo foi moroso, resultado do quadro político e económico que o País atravessava, a par dos insuficientes recursos humanos e materiais que dificultaram o início de funções das escolas e, simultaneamente, a administração e a organização dos mesmos.

O tempo decorrido entre a data da legislação que determina a criação dos liceus e o exercício de funções de cada estabelecimento na sua plenitude leva-nos a concluir que grande parte da população portuguesa não tinha oportunidade de prosseguir estudos, também devido à reduzida oferta educativa. Além do mais, a própria localização dos liceus, nas sedes de distrito, promovia uma *natural* seleção dos alunos, contribuindo para que a população urbana ficasse favorecida em detrimento da oriunda de áreas rurais, não só pela proximidade às entidades promotoras do conhecimento, como também pelo estatuto económico e social. Concomitantemente, de acordo com Adão, com a posterior reforma de 1844, a oferta formativa baseava-se na “preparação para o acesso ao ensino superior e à carreira eclesiástica, à formação para o desempenho de cargos públicos” dos discentes (*apud.* Correia, 2014, p. 50), sublinhando o carácter seletivo do sistema educativo que permaneceu no decorrer do século XIX e se fez sentir, ainda, em parte do século XX (Correia, 2014).

Neste ambiente de reformas educativas, surge a Geografia como área curricular associada à História e à Cronologia, formando uma disciplina. Importa sublinhar que a educação geográfica sofreu, ao longo dos anos, após a consagração da Geografia como área disciplinar curricular no século XIX, disrupções nos conteúdos curriculares, assim

como uma posição intermitente no currículo escolar, refletindo o quadro científico, político e social de cada momento (Claudino, 2010, 2015).

Nesta perspetiva, entre a Revolução Liberal e a Revolução de Abril, segundo Claudino (2000), destacam-se quatro ciclos no percurso da educação geográfica, nos quais é notório o peso ideológico na instrumentalização do saber geográfico em momentos estratégicos da política nacional e internacional. Nesse quadro cronológico retemos três referências para a afirmação do ensino da Geografia em Portugal:

“[...] institucionalização da geografia universitária: em 1904 surge a primeira cátedra universitária de Geografia e em 1930 a Geografia autonomiza-se como curso universitário. (...) Nos anos 1940, Orlando Ribeiro, universitário que marcará a Geografia portuguesa ao longo de decénios [...]” (Claudino, 2010, p. 122-123).

O século XX é um marco para a Geografia em Portugal, sobretudo com a *obra* de Orlando Ribeiro que delineou novas linhas orientadoras para o conhecimento geográfico, assim como inovou a educação geográfica. O seu legado na Geografia portuguesa ainda hoje se mantém, na educação e na compreensão do espaço geográfico através de duas máximas:

- A observação direta como método privilegiado para *fazer* Geografia;
- A região, como objeto de estudo, é a entidade geográfica fundamental, como ponto de partida, para compreender a relação entre as diversas *faces* da Geografia.¹⁹

Relativamente à primeira, destacamos o papel de relevo que detém nos planos curriculares do ensino básico e secundário, através da sugestão de experiências educativas, como: a visita de estudo e o trabalho de campo, permitindo ao *olho da Geografia* situações de aprendizagem *in loco*, ao desenvolver atividades cognitivas e sociais. No que concerne, à segunda, na gestão das temáticas abordadas nas orientações curriculares, no ensino básico e secundário verificamos, no cômputo geral, dois binómios: por um lado, Geografia Humana *versus* Geografia Física e, por outro, o litoral *versus* o interior, que contrariam a visão geográfica no conjunto de uma região, colocando em causa o pensamento geográfico, em particular na identificação e na

¹⁹ Claudino, 2008 e *Website* sobre Orlando Ribeiro. Disponível em <http://www.orlando-ribeiro.info/>, consultado em 3 de Setembro de 2017.

compreensão da complexidade das inter-relações de fenómenos espaciais. Neste ponto, sublinhamos, no entanto, uma tentativa de aproximação à análise de uma região, através da realização de um estudo de caso, proposto pelos planos curriculares do ensino básico e secundário. Trata-se de uma sugestão didática para os discentes compreenderem as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos, através de situações reais.

Contudo, consideramos que o distanciamento entre a *academia* e a escola teve repercussões na educação geográfica, que se fazem sentir até hoje, ao nível da inovação científica em termos de conhecimento e de metodologias pedagógica-didáticas, nas práticas docentes, apesar de na atualidade se verificar a existência de *pontes*, entre os dois espaços, através de formações, projetos ou conferências.

Relativamente ao carácter pouco inovador do ensino secundário, sublinhamos duas situações paradigmáticas que provam uma certa *estagnação* do sistema educativo, perante as mudanças que se fazem sentir nas Ciências, em particular nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação: planos curriculares e práticas avaliativas.

Atendendo às orientações curriculares vigentes, de Geografia para o Ensino Secundário Programa de Geografia A (M. L. Alves *et al.*, 2001), apontamos como ameaças às aprendizagens geográficas:

- a aproximação do Programa de Geografia A ao anterior, Geografia 10.^o e 11.^o anos, de 1996, relativamente à estrutura das temáticas abordadas, assim como os próprios conteúdos (Ministério da Educação, 1996);
- o hiato entre a data da homologação do Plano Curricular de 2001, e o momento presente, sem qualquer *missiva*, para escolas e professores, sobre uma atualização nos conteúdos programáticos e linhas orientadoras da respetiva aplicação.

Criou-se assim um *vazio* nos domínios científico e pedagógico-didático, *colmatado* pelas editoras através dos manuais escolares adotados. Este *espaço* ocupado pelas editoras levanta questões e/ou problemáticas no desenvolvimento da educação geográfica, nomeadamente na definição de critérios para a elaboração de *cartilhas* ao nível de técnicas, atividades, temáticas (estudos de caso) e conceitos. Em suma, a prática dos docentes de Geografia está, em particular, na mobilização de conhecimentos

(seleção, gestão e organização), condicionada e influenciada por grupos editoriais e não pela produção científica das *academias*.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário, a situação é ligeiramente diferente. Por um lado, temos as orientações estipuladas nos programas curriculares e na legislação, que foram sofrendo alterações significativas ao longo do tempo, nomeadamente com as reformas encetadas a partir de 1974; e, por outro lado, através do nosso percurso profissional, concluímos que as práticas avaliativas aplicadas pelos docentes apresentam, comparativamente, mudanças ténues e pouco expressivas.

Considerando a *imutabilidade* dos planos curriculares de Geografia no Ensino Secundário em Portugal e, simultaneamente, as transformações operadas na área da avaliação, a partir dos finais do século XX, procuramos compreender a evolução do processo de avaliação no sistema educativo, entre o antes e o pós 25 de Abril, traçando um *retrato* da avaliação das aprendizagens geográficas, em particular na atualidade, destacando as modalidades, os instrumentos e domínios da avaliação, sobretudo da avaliação externa.

4.1. Avaliação e Educação

O conceito “Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado [...]” (Kraemer, 2006, p. 3). *Avaliar* funde, assim, na sua própria definição, dois domínios claramente distintos mas interligados, a classificação e a apreciação. No entanto, no sistema educativo português, os termos classificar e apreciar nem sempre se fundiram no processo de avaliação das aprendizagens, verificando-se a hegemonia do ato de medir na aferição das aprendizagens, nomeadamente antes da Revolução de Abril, uma vez que “O conceito de avaliação não era praticamente utilizado entre nós antes dos anos 70.” (Freitas, 2001, p. 98).

De acordo com Roldão, a presença de Portugal na Conferência de Paris em 1948, que deu origem à Organização Europeia de Cooperação Económica, mais tarde

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), ao apresentar a educação como uma das áreas prioritárias num plano dirigido a fundos de financiamento, constitui uma importante marca no sistema educativo português (*apud*. Lemos, 2014).

Neste sentido, de acordo com Lemos (2014), a par com a necessidade da recuperação económica que se fazia sentir, em particular na Europa, a pertinência de qualificar e aumentar a mão-de-obra disponível constituía um dos principais desígnios da OCDE que se repercutiu nos países membros, com maior ou menor celeridade, nos anos posteriores. “Foi precisamente na sequência do exame à política de educação em Portugal, realizado em 1959-1960, que a OCDE vai pôr em marcha o mais importante – em termos financeiros, políticos e de atenção crítica, conceptual e metodológica – programa operacional da sua história, o Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM) [...]” (Teodoro, 2000, p. 51), apresentado por Galvão Teles, que também se vai fazer sentir no domínio da educação.

Entre os anos 60 e 80, em Portugal, ocorre um período de transformações profundas na educação, marcado pela produção de documentos científicos e legislativos, nos domínios da avaliação das aprendizagens e dos planos curriculares, a par com as orientações políticas e económicas internacionais, em que destacamos:

- Nos anos de 1960 a presença da OCDE na organização do sistema educativo português e a criação da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, sob a responsabilidade de Émile Planchard, com indicações metodológicas e programáticas, com vista à eficiência do sistema educativo (Stoer, 2008);
- “Reforma Veiga Simão”, em 1973, delineada a partir da elaboração dos documentos *Projeto do Sistema Escolar* e *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* (Stoer, 1983);
- Marcante influência anglo-saxónica no sistema educativo português, a partir da década de 70, particularmente nos anos 80, e que ainda hoje se mantém, através do “[...] fluxo de bolseiros das universidades, candidatos a doutoramentos”, que partem para Inglaterra e para os Estados Unidos da América, e a “um relativamente numeroso grupo de professores [...]”, para

os Estados Unidos, para obterem o grau de Mestre em Educação (Freitas, 2001, p. 102);

- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86;
- Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.²⁰

No cômputo geral, constatámos que a abertura de Portugal ao exterior, primeiro através da integração na OCDE e, posteriormente, com a adesão à União Europeia, alicerçou-se em relações políticas e económicas que condicionaram as linhas orientadoras educativas, contribuindo para a *homogeneização* da globalização social e cultural, em detrimento da *Geografia* nacional. Quando o *diferente* tem toda a relevância, seja quando falamos a nível micro, sala de aula, ou quando nos referimos a nível macro, uma região, pois ambas as situações exigem leituras atentas e diferenciadas com vista à compreensão e à intervenção, atendendo à igualdade e à diferença inerente. Verificamos que as políticas educativas se contrariam a si mesmas, legisladas numa complexa teia de orientações, que contemplam a diferenciação pedagógica e a avaliação holística, mas que, na prática, tem como única finalidade criar uma *novilíngua*, instituída pela Economia Mundial, preparando e orientando o percurso escolar, da futura *força do trabalho*, de acordo com as necessidades.

Relativamente, às mudanças na avaliação, sublinhamos a influência anglo-saxónica no sistema educativo português, através do legado dos docentes que tiveram formação nos Estados Unidos da América, em particular na *Boston University*. Através da Resolução n.º 188/82, de 23 de outubro,²¹ o Ministério da Educação, em cooperação com o citado estabelecimento universitário, ação promovida pelo Banco Mundial, estabelece um programa de formação de professores para as Escolas Superiores de Educação, com vista a qualificá-los com o grau de *Master of Education*, face ao

²⁰ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). *Diário da República*, n.º 237 – I série. Lei de Bases do Sistema Educativo.

²¹ Resolução n.º 188/82, de 23 de outubro (1986). *Diário da República*, n.º 246 – I série. Programa de formação de professores para as Escolas Superiores de Educação, em cooperação com a *Boston University*.

diminuto número de docentes especializados em Ciências da Educação e ao aumento da afluência de alunos no acesso ao Ensino Superior, que se fazia então sentir.

Os finais dos anos 80 e 90 foram, assim, prolíficos na literatura sobre a avaliação das aprendizagens, na medida em que a publicação da LBSE, marca um ponto de viragem no processo de avaliação, ao destacar o seu carácter sistemático e contínuo, com vista à promoção da qualidade do sistema educativo e do sucesso educativo dos alunos, e ao distanciar-se do carácter meramente seletivo e certificativo, que tinha antes de 1974, através da realização dos *testes de papel e lápis*.

Com o Despacho normativo n.º 98-A/92,²² para o Ensino Básico, e com o Despacho normativo n.º 338/93,²³ surge uma panóplia de novos conceitos relacionados com a planificação da avaliação do desempenho dos alunos que urge explanação, dando-se um *boom* de obras, que se transformam em *cartilhas*, na elaboração e na aplicação de instrumentos de avaliação.

Contudo, a *herança estadunidense* não se reduziu a *manuals*, pois muitos dos mestres e doutores ocuparam, e ainda ocupam, papéis de relevo na política, nos estabelecimentos de Ensino Superior e nos conselhos editoriais de revistas de educação, ampliando, assim, o impacto das políticas economicistas e mercantis, levadas a cabo pelas potências mundiais.

No entanto, consideramos que a LBSE teve um importante papel na avaliação das aprendizagens, pois “[...] os professores já não pensam a avaliação como pensavam [...]” (Freitas, 2001, p. 119). Apesar de vozes críticas destacarem a imobilidade e resiliência dos docentes face a *novas leituras* da avaliação, consideramos relevante colocar no outro prato da balança, neste espaço de 16 anos, as diversas mudanças sentidas, apenas ao nível da escola, na elaboração e aplicação de documentos justificativos de práticas avaliativas, não dando oportunidade à adaptação dos professores e à verificação de resultados. No fundo, verificamos que as transformações relevantes na avaliação registam-se na forma como o Estado a regula, tomando cada vez mais, para si próprio o sucesso ou insucesso educativo.

²² Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (1992). *Diário da República*, n.º 140 – I série-B. Lisboa. Aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Básico.

²³ Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro (1993). *Diário da República*, n.º 247 – I série-B. Lisboa. Aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário.

4.2. Modalidades de Avaliação

O termo *avaliação*, no sistema educativo português, no ensino não superior, também apresentou mudanças no tempo, nomeadamente em duas frentes: medir *versus* avaliar e avaliação interna *versus* avaliação externa.

Durante o Estado Novo, a avaliação interna e a avaliação externa constituíam atos avaliativos isolados, pois de acordo com D. Fernandes (2014) a distinção e/ou relação entre medida e avaliação simplesmente não existia, já que o ato de avaliar encerrava, em si mesmo, uma classificação baseada em testes escritos e orais na avaliação interna, e em exames nacionais, na avaliação externa, que selecionavam e certificavam respetivamente.

Entre a queda da ditadura em 1974 e a integração de Portugal na União Europeia, em 1986, assistimos ao “[...] momento em que a avaliação como tema educacional se tornou central e de algum modo inevitável para os professores.” (Freitas, 2001, p. 109). O culminar dos trabalhos dá-se com a aprovação da LBSE, em 1986, pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que marca o sistema educativo português até aos dias de hoje. No decorrer dos anos 90, segundo J. A. Pacheco (2007), assiste-se, então, ao confronto do sistema educativo com inúmeras e profundas mudanças em diferentes domínios, sobretudo na avaliação.²⁴

Considerando o tempo passado e presente da avaliação no sistema educativo português, identificámos, na atualidade, uma aproximação entre o ato de classificar, de natureza quantitativa, e apreciar, de âmbito qualitativo e, simultaneamente, registámos uma comunhão entre avaliação interna e externa. Neste âmbito, importa salientar as linhas orientadoras da avaliação das aprendizagens do Ensino Básico e Secundário, estabelecidas no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, em que se “[...] reconhece a necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens [...] tendo presente a importância [de ambas] para o sucesso educativo dos alunos e para o bom desempenho das escolas[...]”.²⁵ O documento

²⁴ Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (1986). *Diário da República*, n.º 237 – I série. Lei de Bases do Sistema Educativo.

²⁵ Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril (2016). *Diário da República*, n.º 65 – 1.ª série. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da

sublinha, assim, a importância da avaliação para a regulação e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem destacando e caracterizando as modalidades de avaliação que compõem o tronco da avaliação interna, a saber: diagnóstica, formativa e sumativa, e da avaliação externa: provas de aferição, provas finais de ciclo e exames finais nacionais.

Na avaliação interna, a avaliação diagnóstica, segundo Ribeiro (1997), funciona como uma auscultação dos conhecimentos dos discentes face a aprendizagens anteriores que são a base para os novos conhecimentos a aprender, sendo aplicada sempre que o docente considerar conveniente. Esta modalidade de avaliação é fundamental para o professor, permitindo-lhe ajustar e diversificar métodos e técnicas de ensino e de avaliação, no sentido de proceder a um ensino mais individualizado no seio do grupo-turma e, simultaneamente, para os alunos, na medida em que lhes fornece informação para orientarem o estudo e, concomitantemente, desenvolverem métodos e hábitos de trabalho ajustados, para o que é efetivamente avaliado, no âmbito do sucesso escolar.

A avaliação formativa, de acordo com Cortesão & Torres, é «uma bússola orientadora» do processo ensino-aprendizagem, na medida em que a avaliação formativa é uma base de trabalho, tanto para os docentes como para os alunos. Aos docentes, permite-lhes re(estruturar) as metodologias pedagógico-didáticas face aos resultados obtidos pelos alunos, facilitando a diferenciação pedagógica, e aos discentes possibilita-lhes autonomia na regulação das próprias aprendizagens, responsabilizando-os na apreensão e na própria re(construção) e do saber (*apud.* Cortesão, 2002).

Por último, a avaliação sumativa, com uma periodicidade coincidente com o final de cada período letivo, assume um carácter global, constituindo uma súmula de todas as avaliações realizadas, no decurso do ano escolar, nas áreas disciplinares curriculares e não curriculares, expressa de forma quantitativa e qualitativa, respetivamente, classificando e certificando as aprendizagens (Cortesão, 2002).

A avaliação interna, de uma maneira geral, é uma peça fundamental no processo de avaliação, na medida em que, pelas suas características e intervenientes, permite uma avaliação holística do processo ensino-aprendizagem, avaliando domínios e

avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos Ensinos Básico e Secundário.

competências que não são passíveis de serem avaliados por testes de papel e lápis, nomeadamente o Saber-Ser e Saber-Estar, assim como a mobilização de técnicas de carácter instrumental.

Na avaliação externa, as provas de aferição, segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, são dirigidas apenas ao Ensino Básico, 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade, sendo que a sua aplicação é universal e obrigatória, mas com carácter diagnóstico, formativo e regulador de acordo com o Despacho Normativo n.º 1-F/2016.²⁶

As provas finais de ciclo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, realizam-se no final do 9.º ano de escolaridade às áreas curriculares de Português e de Matemática, com efeitos na certificação da conclusão do Ensino Básico e progressão dos alunos.

Por último, os exames finais nacionais, que no ponto seguinte analisaremos em detalhe, são dirigidos apenas para o Ensino Secundário, em que a finalidade é “[...] avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do Ensino Secundário nas ofertas formativas que prevejam avaliação externa das aprendizagens, podendo ainda ser considerados para efeitos de acesso ao ensino superior.”²⁷

No sistema educativo português, a avaliação externa, no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, assume funções distintas, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, assim como é aplicada a diferentes áreas do conhecimento do *core curriculum*. De uma forma geral, no Ensino Básico, identifica-se como instrumento de monitorização e controle, e percorre(rá) todas as áreas disciplinares do currículo, à exceção do 9.º ano de escolaridade.²⁸ No Ensino Secundário, assim como no último ano do Ensino Básico, a avaliação externa, além de monitorizar e controlar, também adota as funções de certificação e seleção.

Ressalvamos, no entanto, segundo D. Fernandes (2007, 2014), que no sistema educativo português há a preponderância da avaliação interna na avaliação das aprendizagens, em termos de progressão e de certificação dos alunos, em todos os níveis

²⁶ Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016). *Diário da República*, n.º 66 – 2.ª série. Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

²⁷ Ponto 3, do Artigo 24.º-B, do Decreto-Lei n.º 17/2016.

²⁸ Sobre estes assunto ver: Ponto 6 e 7, do Artigo 16.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016.

de ensino de escolaridade. Apesar de no 3.^o ciclo (9.^o ano) e no Ensino Secundário (11.^o e 12.^o anos), os discentes realizarem exames finais nacionais, estes apresentam apenas um peso de 30% face aos 70% da avaliação interna. No entanto, o peso da avaliação interna e da avaliação externa, no Ensino Secundário, pode assumir ponderações distintas, no caso de o exame servir como prova de ingresso no Ensino Superior, em que cada uma vale 50% do total.

5. Exames Nacionais na Avaliação Externa no Ensino Secundário

Em Portugal, o acesso à escola, tal como a conhecemos hoje, de carácter obrigatório, laico e gratuito, foi um demorado processo (H. C. Araújo, 1996). Atualmente, de acordo com a Lei n.º 85/2009, abrange as crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.²⁹ Esse progressivo aumento da escolaridade obrigatória conduziu ao crescimento do número de alunos, em todos os ciclos de estudo, do Ensino Não Superior, que por sua vez, também se fez sentir na procura do Ensino Superior. Este facto contribuiu para que o sistema educativo português se servisse dos exames, como instrumento para regularizar a procura ao Ensino Superior e a oferta disponibilizada pelas respetivas instituições.

No entanto, se considerarmos que a internacionalização de Portugal, após a Revolução de 1974, contribui para um aumento de estabelecimentos de Ensino Superior, Universidades e Institutos Universitários, os quais sempre apresentaram um regime de *numerus clausus*, a justificação da existência do exame como fator determinante no equilíbrio entre o número de alunos a integrar o ensino superior e as vagas existentes, não é justificativa, por si só. De facto, a partir da “[...] década de 80 do século XX, [verifica-se que] a avaliação dos alunos tem servido de forma de legitimação de uma ideologia política de responsabilização e de prestação de contas das escolas, dos professores e dos próprios alunos pela qualidade da educação escolar e,

²⁹ Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). *Diário da República*, n.º 166 – 1ª Série. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

consequentemente, pelo sucesso educativo.” (Ferreira, 2015, p. 156). O que aconteceu, nomeadamente, através dos resultados da avaliação externa.

Apesar de podermos considerar, de acordo com D. Fernandes (2014), dois momentos distintos na avaliação das aprendizagens dos alunos, o antes e o após 25 de Abril de 1974, ressaltamos, que as mudanças operadas na avaliação externa, corresponderam à concetualização e aplicação, verificando-se, contudo, que os seus resultados foram condicionados em função das linhas orientadoras da política e da economia vigentes. Segundo o mesmo autor (2007), após o Estado Novo, a avaliação do desempenho dos discentes durante 20 anos, foi fundamentalmente, uma avaliação interna. Com a publicação da LSBE, em particular com o Despacho Normativo n.º 338/93, que aprova o novo regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário dá-se novamente início à aplicação dos exames nacionais (J. A. Pacheco, 2007).

Importa sublinharmos que a principal mudança na avaliação externa, entre o antes e o após “revolução educativa”, verifica-se no peso que a classificação da prova tinha – 100% – e passou a ter, para efeitos de aprovação, certificação e de prosseguimento de estudos (D. Fernandes, 2014). Assim, o novo regime avaliativo, que se mantém até hoje, atribui 70% à avaliação interna e 30% à avaliação externa, para o cálculo da classificação final da disciplina, exceto para o acesso ao Ensino Superior, em que o peso dos exames às áreas curriculares específicas, passou a ser de 50%, assim como o da classificação interna. A avaliação das aprendizagens passou a ter uma *leitura bidimensional*, interna e externa, que permanece até hoje. Esta união permitiu colmatar, de certa forma, algumas lacunas que cada uma das avaliações, interna e externa, apresentam na sua aplicabilidade.

A avaliação interna, através das metodologias pedagógico-didáticas, que possibilita mobilizar no processo ensino-aprendizagem: aplicação de distintos instrumentos de avaliação; promoção de diversos momentos de avaliação, e realização da diferenciação pedagógica. Permite-nos a prática de uma avaliação reflexiva e formativa, com uma função reguladora da aprendizagem, nos domínios do Saber, Saber-Fazer e Saber-Ser/Estar numa ótica de contínua re(construção) do aluno intelectual,

cultural e socialmente, quando a avaliação externa, por sua vez, não tem *espaço e tempo* para o seu desenvolvimento.

No entanto, a avaliação externa, apesar de aferir um reduzido *corpus* de *saberes*, possibilita-nos diminuir a subjetividade que é inevitável no ato de avaliar, mas que tem uma presença mais acentuada na avaliação interna, nomeadamente no domínio das atitudes. Além disso, permite-nos aferir à escala nacional, o desempenho dos discentes com vista à tomada de decisões na área do currículo e da metodologia, pelo Ministério da Educação, pelos professores e pelas escolas.

5.1. Aprendizagens Geográficas e Domínios Avaliados

Considerando as atuais orientações curriculares de Geografia no Ensino Básico e no Secundário, constatamos que a avaliação externa tem relevo, apenas, no último ciclo que antecede o Ensino Superior.

Relativamente ao Ensino Básico, em que o processo ensino-aprendizagem se rege pelo documento *Geografia, Orientações Curriculares, 3.º Ciclo* (Câmara *et al.*, 2002), aprovado no âmbito da reorganização curricular, estipulada no Decreto-Lei n.º 6/2001,³⁰ identificamos um momento, com particular relevância para a avaliação externa das aprendizagens geográficas. Esta modalidade de avaliação ocorreu nos anos letivos de 2010/11, 2011/12 e 2012/13, quando as escolas tiveram oportunidade de aplicar os Testes Intermédios de Geografia, no 9.º ano de escolaridade, sendo que a aplicação foi opcional, assim como a determinação do peso da classificação da prova na avaliação final da disciplina, cabendo aos órgãos escolares as respetivas decisões.³¹ Importa referir que, no segundo ano de aplicação, o número de escolas inscritas diminuiu.³² Sublinhamos, no entanto, o carácter in(formativo) dos relatórios dos Testes Intermédios, relativos a 2010/2011 e 2011/2012, realizados após a aplicação, correção e respetiva

³⁰ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). *Diário da República*, n.º 15, I série-A. Reorganização curricular do Ensino Básico.

³¹ Sobre este assunto ver: <http://iave.pt/np4/faq.html>, consultado em 30 de março de 2017.

³² Sobre este assunto ver: Sousa, 2013b, p. 7.

análise, na promoção da reflexão sobre as práticas docentes, nomeadamente através de propostas de intervenção didática.³³

Atualmente, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, prevê a realização de provas de aferição à disciplina de Geografia, no 8.º ano de escolaridade, no fim do ano letivo, mas de forma rotativa com as outras disciplinas que compõem o currículo, exceto nas áreas curriculares de Português e de Matemática, que são aplicadas todos os anos. Além disso, a sua função é apenas de regulação, monitorização e controlo, visto que não integram a avaliação interna.

No que diz respeito à avaliação externa, no ensino secundário, segundo o plano curricular que está em vigor, *Programa de Geografia A – 10.º e 11.º anos* (M. L. Alves *et al.*, 2001), desde a sua homologação em 2001, que as aprendizagens geográficas são avaliadas desde 2006 até ao momento presente, através de um exame nacional, no final do ano letivo, que compreende o plano curricular distribuído, ao longo de dois anos escolares (10.º e 11.º anos). O respetivo exame pode assumir dupla função: certificar o desempenho dos alunos e, concomitantemente, funcionar como prova de ingresso ao ensino superior. Tal como nos Testes Intermédios, os exames nacionais também são analisados, em relatórios, apontando as dificuldades e os pontos fortes dos alunos e, simultaneamente, apresentando sugestões metodológicas e sublinhando competências a reforçar.³⁴

No domínio cognitivo das aprendizagens geográficas, no Ensino Básico e Secundário, destacamos a mobilização de duas competências (ambas presentes nos planos curriculares de cada nível de ensino) na realização das provas escritas, a saber:

- aplicação de vocabulário geográfico na descrição de fenómenos geográficos;
- leitura, interpretação e descrição de fenómenos geográficos através de documentos geográficos (mapas, gráficos, fotografias, entre outros).³⁵

Enquanto a primeira permite verificar o nível de desempenho dos alunos na utilização de conceitos geográficos, proporcionando um quadro sobre o aprofundamento

³³ Sobre este assunto ver: Sousa, 2012b e 2013b.

³⁴ Sobre este assunto ver: Sousa, 2011, 2012a, 2013a e 2017.

³⁵ Sobre este assunto ver: M. L. Alves *et al.*, 2001, pp. 10-11; e Câmara *et al.*, 2002, pp. 13-14.

do conhecimento geográfico de cada discente; a segunda possibilita a percepção da estrutura do pensamento, através da capacidade de aplicação, análise e avaliação dos alunos perante diversas situações geográficas, quer na forma, quer no conteúdo.

Todavia, o domínio afetivo, Saber-Ser e Saber-Estar, com particular relevo nas orientações curriculares do Ensino Básico e Secundário, no desenvolvimento das aprendizagens, não é avaliado nas provas nacionais, devido às suas características que não são passíveis de serem aferidas com estes instrumentos de avaliação, como por exemplo, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, entre outros.

No entanto, como já referimos anteriormente, o balanço entre a avaliação interna e externa permite, de certa forma, atingir o equilíbrio na *avaliação* das aprendizagens geográficas, exceto no Ensino Secundário, quando o exame funciona como prova de acesso ao Ensino Superior, com um peso de 50%. Nesta situação, a classificação da prova tem um pendor excessivo, perante as aprendizagens avaliadas ao longo de dois anos.

5.2. Potencialidades e Condicionantes

Não é hoje possível pensar a avaliação externa das aprendizagens, sem nos remetermos à década de 1970, nomeadamente, ao contributo de Gilbert De Landsheere, com a obra, *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia* (1976).³⁶ Todavia verificarmos que: “O estudo científico dos problemas psicopedagógicos da avaliação de conhecimentos escolares em situação de exame e de concurso, foi iniciado de maneira sistemática nos princípios dos anos 20 [do século XX] pelo iminente psicólogo Henri Piéron, geralmente considerado o fundador da Docimologia.” (Miranda, 1982, p. 39). De acordo com De Landsheere (1993), Piéron publica uma obra fundamental, *Examens et docimologie*, em 1963, de leitura imprescindível a todos professores, sobre os exames tradicionais, traçando uma crítica pormenorizada aos testes de papel e lápis.

³⁶ “Spécialiste de la pédagogie expérimentale, De Landsheere s’est illustré par de nombreuses publications, traduites en plusieurs langues, dans le domaine de l’histoire de l’éducation, de la pédagogie comparée, de la docimologie, ou encore des processus de l’enseignement.” (Lafontaine, 2005, p. 251).

O vasto conjunto de obras de De Landsheere, a par com a sua função como especialista ou consultor em diversos países e organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e a OCDE, no domínio das Ciências da Educação, contribuiu para que o seu legado assumisse particular relevo na *definição* de políticas educativas em diversos países. No campo da Docimologia, em particular, verificamos que a produção de literatura científica contemporânea, de autores nacionais e internacionais, tem ainda hoje como leitura de referência a obra de De Landsheere, sublinhando, desta forma, a atualidade e abrangência da sua investigação no campo das Ciências da Educação.³⁷

No estudo intitulado *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia* importa sinalizar um importante marco na História da Educação: a referência a novas práticas avaliativas, com carácter globalizante, sistemático e contínuo em detrimento de uma avaliação seletiva e certificativa, contemporânea de um importante acontecimento global, o fim da II Guerra Mundial, apesar da “[...] problemática teórica e prática da avaliação educacional pode[r] ser analisada partindo de olhares muito distintos [com] os contributos da filosofia, da psicologia, da pedagogia, das teorias do currículo, da administração e gestão, da história, da antropologia, da economia, da política ou da sociologia.” (Afonso, 2010, p.n.n.). Neste contexto, salientamos que as transformações operadas nas Ciências da Educação, a partir dos finais da década de 1970, são um produto de inúmeras necessidades, entre as quais, a qualificação da mão-de-obra para responder à procura do mercado industrial e comercial e, para fazer face à destruição dos países envolvidos em conflitos militares, com vista à recuperação económica. Desta forma, a avaliação que seleciona e certifica, através dos exames, começa a ser revista quanto à forma e função com o objetivo de aumentar o número de alunos com acesso à educação.

Considerando o exposto, na análise às ameaças mas também às oportunidades que sobressaem da aplicação dos exames, realizados no contexto da avaliação externa das aprendizagens, tomamos como base de discussão, os resultados de De Landsheere a partir da análise da obra *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia* e de

³⁷ Jean Cardinet (1988), Lucie Carrilho (1997), Charles Hadgi (1993), Philippe Perrenoud (1998) e José Matias Alves (2013), entre outros.

outros autores/investigadores com publicações pertinentes perante o binómio avaliação externa *versus* ensino e aprendizagem.

A partir da leitura às críticas apontadas na elaboração, aplicação e correção dos exames de carácter externo, por De Landsheere (1976), procedemos à sua análise e interpretação segundo quatro perspetivas: aluno, professor, classificador e exame, enquanto produto e resultado.

Do ponto de vista do discente destacamos:

- influência da ansiedade e do stress no nível de desempenho, ao promover a diminuição da concentração e falhas de memória, em função do sucesso escolar;
- validação e promoção da desigualdade e injustiça através da conceptualização *estandardizada* dos exames que não considera as diferenças socioculturais, assim como as distintas condições de ensino e aprendizagem;
- automatização do pensamento através da reprodução de factos, conceitos e procedimentos nas interpretações e argumentações, em detrimento do saber autónomo, reflexivo, crítico e criativo;
- orientação para a aprendizagem competitiva relegando para segundo plano a aprendizagem em grupo, através de projetos educativos que envolvam a comunicação e participação entre pares.

No que diz respeito ao professor, consideramos que sua primordial função – ensinar – fica diminuída, visto que o peso e a importância das pontuações dos exames para a classificação final dos alunos e para o posicionamento das escolas no topo dos *rankings*, leva-o a constituir-se como um simples reprodutor de conhecimentos estipulados nas orientações curriculares e exibidos nos manuais escolares. Desta forma, as metodologias pedagógico-didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, na sua maioria, orientam-se pela estrutura e conteúdo apresentados nos exames, promovendo práticas behavioristas, tais como:

- ensino expositivo;
- trabalhos individuais e testes de papel e lápis,

- avaliação de resultados e de processos cognitivos de nível inferior (lembrar, entender e aplicar), a par com a reduzida diversidade de instrumentos de avaliação aplicados;
- domínio das atitudes subvalorizado em favorecimento dos conhecimentos;
- ensino e aprendizagem focados no alto desempenho promovendo a competição em desfavorecimento da cooperação entre alunos.

Contrariando a legislação e os programas das disciplinas que sublinham a importância de práticas pedagógico-didáticas de pendor construtivista.³⁸

Relativamente ao classificador do exame, de acordo com De Landsheere (1976), salientamos que a coerência na fidelidade da correção é condicionada, nomeadamente em itens de construção, por diversos fatores, tais como: a ausência de indicações inequívocas nos critérios gerais e nos critérios específicos para a atribuição da classificação; reduzida experiência profissional do docente no Ensino Secundário; a flutuação anual da população de professores classificadores; distinto grau de severidade e exigência na aplicabilidade dos critérios de correção dá origem a grandes oscilações nas classificações, em particular na Geografia; a formulação de juízos de valor sobre a caligrafia, ortografia, vocabulário, perspetiva de análise, legibilidade e apresentação da prova; a ordem de correção das provas que pode ser prejudicial ou vantajosa para o aluno, caso a sua prova seja corrigida ulteriormente a um teste notável ou medíocre, respetivamente.

Os exames, enquanto produto da avaliação externa, apresentam na sua aplicabilidade funções como:

- certificar aprendizagens;
- seleccionar o acesso ao ensino superior;
- controlar o cumprimento dos programas curriculares, na forma e no conteúdo;
- monitorizar a avaliação interna.

³⁸ Sobre este assunto ver: M. L. Alves *et al.*, 2001, p. 9, 13-18 e 20-21. Finalidades, Sugestões Metodológicas Gerais e Avaliação, definidas no Programa de Geografia A e Lemos *et al.*, 2017, p. 43. Análise S.W.O.T. dos Exames Nacionais de Geografia A – Pontos fracos e Ameaças/Constrangimentos.

Que por sua vez deveriam ter implicações diretas na conceção do exame, na medida em que este deve ser o reflexo do ensino feito (De Landsheere, 1976, p. 31).

No entanto, nem sempre verificamos a existência de uma *ponte* entre o que é ensinado e examinado. A título de exemplo vejamos, por um lado, a opinião dos alunos, retratada no estudo de caso *Mas, esta prova não avalia conhecimentos! O (des)interesse pelos Exames Nacionais*, em que destacam “[...] que estes documentos de avaliação poderiam centrar-se mais nos conteúdos que efetivamente são lecionados nas aulas [...]” (Lemos *et al.*, 2017, p. 42). E por outro, os professores, referido por J. M. Alves (2013), do Departamento de Línguas Românicas, da Escola Secundária de Gondomar, relativamente ao exame de final de ciclo de Língua Portuguesa, no ano de 2006, em que sublinham, num texto endereçado ao Ministério da Educação, o facto de a prova estar “[...] genericamente descontextualizada face às especificidades e condições de ensino-aprendizagem bem como a múltiplas dimensões contempladas numa avaliação interna e contínua e predominantemente formativa. [Além de] seleccionar conteúdos que os programas não centralizam e ao ignorar as condições concretas de ensino.” (J. M. Alves, 2013, p. 158). Tudo contribuindo para a não validação da prova como instrumento de avaliação. Em resposta, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), instituição responsável pela elaboração dos exames e dos critérios de correcção, na atualidade IAVE, referiu que “[...] a prova está «alinhada com a investigação didáctica de ponta na linha da interpretação/compreensão e produção escritas», podendo, por isso, constituir-se como modelo, desse ponto de vista, para quem a queira adotar nos seus aspectos mais positivos.” (J. M. Alves, 2013, p. 160) Demonstrando-nos como um simples instrumento de avaliação externa pode constituir “[...] un nuevo modo de ejercer el dominio social, y en la validación del mismo.” (Medina, 1993, p. 262).

Como resultados da avaliação externa, os exames podem funcionar, a jusante, como um diagnóstico do trabalho realizado pelos intervenientes diretos no sistema educativo, tendo como propósito promover futuras linhas orientadoras “[...] para sustentar balanços do sistema educacional, quer para apontar caminhos ao sistema, às escolas, aos professores e aos alunos sobre o que é preciso fazer para se melhorar a

qualidade da formação que está a ocorrer nas escolas a nível nacional.” (Leite, 2014, p. 59).

No entanto, se atendermos aos relatórios dos exames nacionais de Geografia A, produzidos entre 2010 e 2016, que analisaremos mais à frente, concluímos que as dificuldades registadas dos alunos e as sugestões metodológicas propostas mantêm-se no tempo, a par com um vazio na evolução do programa curricular. Estamos perante uma problemática que assenta no pressuposto de que o sistema educativo, na prática, não acompanha o desenvolvimento e a investigação no domínio da Ciência Geográfica, apesar das finalidades, orientações metodológicas e avaliação, definidas no plano curricular da disciplina, assim como a legislação publicada, estarem em consonância com a democratização da educação e com as últimas inovações no campo das Ciências da Educação. Perante o exposto sublinhamos três problemas: os resultados dos exames não têm utilidade pedagógico-didática; o conhecimento geográfico patente no programa está desatualizado, na forma e no conteúdo; e o hiato entre as propostas das Ciências da Educação e as práticas docentes, na análise do exame, enquanto resultado da avaliação externa das aprendizagens, o que nos leva a questionar o papel e a função dos exames no sistema educativo, para alunos, professores, escolas e Ministério da Educação.

No que se refere aos docentes e às escolas, na medida em que os pontos fracos e os pontos fortes dos discentes se mantêm, em particular no caso dos relatórios dos exames de Geografia A, ao longo de aproximadamente 11 anos, atendemos que a explicação sobre a ausência de mudanças (implícitas) reside, fundamentalmente na indiferença dos professores e estabelecimentos escolares promovida pelo “[...] discurso da qualidade [que] foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos” (Afonso, 2007, p. 18).

Por último, em relação ao Ministério da Educação, os exames mais não são do que um instrumento ao serviço da economia ao permitir a “[...] selectividade e discriminação [social, a par da] promoção de *rankings* de escolas e de outros mecanismos, igualmente discutíveis, indutores de quase-mercados educacionais [...]”

(Afonso, 2007, p. 17), em detrimento da construção de uma sociedade de conhecimento, em particular no domínio da Geografia no ensino secundário, ao anuir com a lecionação de um programa curricular vigente há 16 anos.

Atendendo ao referido reconhecemos que o exame, como resultado, tem como bandeiras o êxito e o fracasso que determinam o(s) futuro(s): dos percursos académicos e profissionais dos alunos; das condições materiais e humanas oferecidas às escolas e, consequentemente, aos professores, e do desenvolvimento económico e sociocultural das áreas geográficas onde se inserem as escolas afastadas do topo dos *rankings*. Situações que sobressaem e adquirem outra dimensão (segregação) quando comparamos a *décalage* entre as classificações da avaliação interna e avaliação externa dos alunos provenientes de escolas privadas com os das escolas públicas, identificadas no estudo *Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal* (Nata *et al.*, 2014a), em Portugal, ao longo de 14 anos, verificando-se que as "[...] independent private schools inflate their students' scores when compared to both public and government dependent private schools. It is also plain that this discrepancy is not uniformly distributed across grades: rather, it is higher where scores matter most in the competition for the scarce places available in public higher education." (Nata *et al.*, 2014a, pp. 869-870).

No que diz respeito às vantagens dos exames, retomamos De Landsheere, colocando a análise na ótica do aluno, do professor e do exame enquanto produto e resultado. Enquanto aluno, por um lado, o exame promove-lhe uma avaliação refletida, na medida em que lhe permite posicionar-se perante os outros e, simultaneamente, potencializar pontos fortes e desenvolver os pontos fracos. Por outro, promove as competências de leitura e escrita, a mobilização de conhecimentos e a capacidade de síntese. Do ponto de vista do professor, o exame tem a importante função de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, ao fazer um ponto de situação para o docente entre o que foi ensinado e aprendido, permitindo-lhe ajustes nas suas práticas posteriores.

O exame, enquanto produto, apresenta duas vantagens, a saber:

- funciona como instrumento regulador de práticas docentes em termos de gestão dos programas curriculares e, ao mesmo tempo, diminui a possibilidade da ocorrência, da “[...] lassidão e [do] relaxamento.” (De Landsheere, 1976, p. 63);
- promove, segundo J. M. Alves (2013), a resiliência e resistência, nos alunos, perante momentos com níveis significativos de *stress* e de acordo, com De Landsheere (1976), prepara-os para a vida.

Assumindo o exame como resultado de uma avaliação e atendendo ao facto que a avaliação absoluta e rigorosa não é possível, este constitui-se como o instrumento de avaliação mais aproximado de uma avaliação sem erros, além de que a sua validade é testada através dos “[...] exames tradicionais [que] não impediram a nossa civilização de atingir um nível científico jamais igualado na história da humanidade [...]” (De Landsheere, 1976, p. 61).

De uma maneira geral, há mais desvantagens do que vantagens na avaliação externa das aprendizagens. No entanto, podemos sempre afirmar que as potencialidades da sua aplicação se sobrepõem às ameaças. Todavia, quando o cerne da avaliação externa é a qualidade das aprendizagens e o ator principal é o aluno, verificamos que este é o lesado número um em todo o processo, desde a preparação em sala de aula; aplicação e correção do exame, e classificação com implicações na progressão dos estudos, acesso ao ensino superior, atribuindo-lhe *grosso modo* uma posição na hierarquia da sociedade. Na generalidade, segundo a obra de De Landsheere (1976), apenas verificamos três vantagens para o aluno como consequência da aplicação dos exames, a saber: posicionar-se perante os outros desenvolvendo o espírito competitivo para melhorar os resultados; criação de competências essenciais à compreensão e à comunicação do Conhecimento, e a capacidade de recuperar perante obstáculos.

5.3. Qualidades Fundamentais: Validade e Fidelidade

A década de 70 foi profícua na produção de estudos sobre a avaliação, através de obras publicadas por Gilbert De Landsheere, Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud, assim como por Benjamin Bloom, as quais, como constatamos, continuam

até hoje a marcar o processo avaliativo no sistema educativo português (Freitas, 2001). O fim dos anos 70, de acordo com Perrenoud (1998), marca um período em que se assiste à ruptura do paradigma da avaliação certificadora e seletora, em prol de uma avaliação reguladora e formativa. No entanto, a suspensão do modelo classificativo não foi definitiva, verificando-se, desta forma, a coexistência entre as duas correntes, que ainda subsiste na atualidade. Neste sentido, a *literatura* produzida, como podemos verificar com De Landsheere (1976) e Cardinet (1988), salientava a humanização da avaliação psicométrica e a aplicação do rigor nas metodologias pedagógico-didáticas, sobretudo nos instrumentos de avaliação, com vista “[...] a assegurar uma melhor justiça escolar.” (De Landsheere, 1976, p. 197).

Neste sentido, nos finais do século XX, surgem os conceitos de validade e fiabilidade, em diversas obras sobre avaliação das aprendizagens, que permanecem até hoje, aplicados à conceção dos testes de lápis e papel, de acordo com Raymundo (2009), com vista a aumentar a objetividade e a qualidade deste instrumento de avaliação. De acordo com Vallejo (1979), por um lado, importa uma avaliação fiável que garanta a validade do que é proposto medir, ou seja, se não há consistência na forma como se avalia, o teste escrito não funciona como instrumento de avaliação, pois nada mede. Por outro lado, o rigor na ação de classificar é inócuo, enquanto instrumento de avaliação, se a montante não há um domínio válido a ser medido.

A fidelidade do instrumento de avaliação, tal como a validade não “[...] avalia o teste em si mesmo [...]” (Ribeiro, 1997, p. 118), mas determinados agentes condicionantes que influem na classificação do objeto medido, tais como: as condições materiais e humanas verificadas durante e realização da prova; os critérios de correção; a experiência científica e pedagógica do corretor, e a organização interna do teste relativamente às tipologias dos itens, entre outros. Desta forma, a fiabilidade, numa prova, é demonstrada quando “[...] repetindo-se a medição várias vezes, conduz sempre aos mesmos resultados.” (Vallejo, 1979, p. 102).

De acordo com Toffoli *et al.* (2016), a validade é uma qualidade que não pode ser assumida de forma absoluta, na medida em que o seu carácter válido depende do que pretendemos validar, promovendo um vasto leque de abordagens à validade de uma

prova, tais como: a “validade de previsão; validade de conteúdo; validade concorrente; validade de critério; validade de constructo” (D. Fernandes, 2004, p. 30). Logo, a validade do instrumento de avaliação é demonstrada pela exatidão com que este avalia o objeto para o qual foi concebido.

Nesta perspectiva, consideramos, que a fidelidade e a validade constituem os pilares na conceção dos instrumentos de avaliação, nomeadamente, nos exames nacionais, na medida em que a aferição dos seus resultados seja tratada e analisada, do ponto de vista das orientações curriculares e das práticas docentes, na condução do ensino e da aprendizagem. Importa, pois, verificarmos até que ponto o que é ensinado e aprendido e as metodologias utilizadas que, regra geral, estão em consonância com as linhas orientadoras dos planos curriculares, divergem ou se aproximam com o que é e, como é avaliado, nas provas nacionais.

5.4. Relatórios das Avaliações Externas – Oportunidade ou Ameaça?

Considerando que a avaliação externa das aprendizagens não se deve encerrar na *informação* de resultados, através da classificação, mas sim na *formação* de práticas educativas recorrendo à promoção de metodologias pedagógica-didáticas, com vista a aprimorar ou colmatar debilidades verificadas, os resultados da avaliação externa não devem, nem podem, resumir-se a instrumentos de aferição, mas sim constituírem-se como meios para propostas interventivas no ensino e na aprendizagem.

Neste sentido, os relatórios elaborados pelo IAVE, após a aplicação de provas escritas, tenham elas, por um lado, um peso expressivo na regulação e no controlo ou, por outro lado, na certificação e seleção, devem apresentar-se como uma base de trabalho para o Ministério da Educação, escolas e professores. Desta forma, a partir do tratamento de dados, em primeiro lugar, os órgãos superiores do sistema educativo têm o dever de sublinhar a importância da leitura das advertências feitas, para professores e escolas, assim como, de levar a cabo alterações legislativas e curriculares, se necessárias. Em segundo lugar, professores e escolas devem permitir a cooperação efetiva, na análise das recomendações indicadas, alterando e diversificando as

dinâmicas no processo educativo, com vista ao sucesso das aprendizagens, num ato contínuo, de re(construção) do saber.

Assim, consideramos, fundamental analisar os relatórios decorrentes da aplicação dos instrumentos de avaliação externa, em Geografia, do ponto de vista da oportunidade para encetar mudanças futuras. Desta forma, identificamos as propostas de intervenção didática, ao longo do tempo, no Ensino Básico e Secundário, sublinhando as áreas que constituem os pontos fracos dos alunos, verificando se há uma continuidade ou rutura nas fragilidades detetadas. Neste âmbito, o relatório dos Testes Intermédios de Geografia de 2011, incide, por um lado, na dificuldade registada na leitura e interpretação das questões e na organização das respostas, nos itens de construção.³⁹ E, por outro lado, no domínio específico da disciplina, sublinha a necessidade de reforçar a análise e leitura interpretativa de documentos gráficos e cartográficos e, simultaneamente, a mobilização e aplicação de conceitos geográficos. No relatório de 2012 dos Testes Intermédios de Geografia, verificamos que os pontos críticos das aprendizagens mantêm-se, a saber:

- a interpretação e a estruturação de questões e respostas, respetivamente, nos itens de construção;
- a leitura, interpretação e análise de documentos geográficos (gráficos e cartográficos).⁴⁰

Em ambos os relatórios, também é identificada a dificuldade dos discentes na mobilização dos conhecimentos referentes ao tema *Terra: Estudos e Representações*, sobretudo na localização e no conhecimento dos lugares.

No cômputo geral, os relatórios demonstram que os discentes apresentaram dificuldades no desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa e, simultânea e conseqüentemente, no desempenho no domínio específico da disciplina. No que diz respeito à produção escrita, identificam como obstáculos a leitura e interpretação dos enunciados dos itens de construção, assim como a organização das respetivas respostas. Relativamente ao desempenho das aprendizagens geográficas dos

³⁹ Sousa, 2012b, pp. 24-25.

⁴⁰ Sousa, 2013b, pp. 26-28.

alunos, registam a aplicação de conceitos e a leitura, interpretação e análise de documentos geográficos como pontos a melhorar.

No Ensino Secundário, o *Relatório – Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais* de 2008/09, permite verificar que os pontos fracos dos discentes são equivalentes aos registados no Ensino Básico, a saber:

“[...] itens de resposta aberta extensa, que requerem a mobilização simultânea de diversas competências e conteúdos (por exemplo, tarefas de explicação, de explicitação e de aplicação); interpretação de documentos escritos, na compreensão e na reprodução rigorosa dos conceitos (...) na aplicação de conhecimentos em situações problemáticas, na estruturação de um raciocínio que permita resolver problemas e, finalmente, na estruturação da expressão escrita.” (GAVE, 2010, p. 8). Sublinhando-se, uma vez mais, o reforço da aprendizagem de conceitos e respetiva aplicação, assim como da análise de documentos.

Perante a análise dos relatórios elaborados posteriormente, *Exames Nacionais. Relatório 2010* (Sousa, 2011, pp.24-25), *Exames Nacionais. Relatório 2011* (Sousa, 2012a, pp. 31-32), *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012* (Sousa, 2013a, pp. 57-60) e *Exames Finais Nacionais-Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016* (Sousa, 2017, pp. 86-98), verificamos que as fragilidades detetadas na *literacia geográfica*, no Ensino Básico e Secundário, mantêm-se no tempo, nomeadamente na aplicação do vocabulário geográfico e na capacidade de ler, interpretar e analisar fenómenos geográficos através de documentos gráficos e cartográficos. Além disso, ressaltamos, também, a dificuldade de mobilização e aplicação dos conhecimentos geográficos na realização de itens de construção, em particular, nas respostas extensas.

Em suma, no domínio curricular da Geografia, constatamos que a educação geográfica demonstra falhas naquilo que podemos designar como a base do desenvolvimento das aprendizagens específicas da disciplina, a saber: mobilização do vocabulário científico e manipulação de documentos gráficos, cartográficos e fotográficos. O primeiro, ao nível conceptual, e o segundo, no domínio dos procedimentos, são peças fundamentais no entendimento do espaço geográfico, e com

implicações na apreensão e na transmissão do saber geográfico. Contudo, apesar das fragilidades sentidas no domínio da Geografia, as dificuldades registadas na língua portuguesa, no que se relaciona com a interpretação e compreensão dos enunciados e transmissão de ideias compromete, parcialmente, o desempenho dos alunos, em especial nos itens de construção.

6. Exame Nacional de Geografia A (2006/2017)

A avaliação externa provoca um confronto de opiniões e sentimentos entre os intervenientes que lhe são mais próximos, professores e alunos. Relativamente aos primeiros, “[...] os resultados académicos dos alunos acabam por ser, também, um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores [...]” (Afonso, 2011, p. 89). O que, por sua vez, poderá conduzir, no decorrer das aulas, a práticas de avaliação com uma elevada preponderância classificativa e penalizadora para a aprendizagem *per se*. Consequentemente, a aplicação da avaliação, do ponto de vista da quantificação, poderá condicionar as posturas e atitudes dos alunos perante o Saber, nomeadamente em contexto de sala de aula e, simultaneamente, poderá contribuir para que não haja espaço para a construção do conhecimento, mas sim para uma repetição deste.

No entanto, a aplicação de provas de carácter nacional, a montante, e a análise dos resultados, a jusante, pode constituir uma preciosa ferramenta pedagógica, política e académica, permitindo-nos verificar os domínios onde os discentes apresentam mais fragilidades:

- aplicação de conteúdos temáticos;
- leitura e análise de documentos geográficos;
- utilização de vocabulário geográfico;
- elaboração de itens de seleção e/ou construção,

abrindo um espaço para a reflexão sobre as práticas pedagógicas com vista à operacionalização de novos meios e métodos a aplicar no processo ensino-

aprendizagem, com vista a aflorar a importância sociocultural da Geografia ao nível individual e coletivo, através de formações e projetos.

Neste sentido, assumindo a relevância que os instrumentos de avaliação externa das aprendizagens têm para professores e alunos, analisamos a evolução dos exames nacionais de Geografia A, entre 2006 e 2017, em três domínios: estrutura interna, validade e fiabilidade, considerando que as provas escritas funcionam como instrumento regulador e certificador dos conhecimentos e aprendizagens, plasmados nas orientações curriculares.

Num primeiro momento, analisamos a construção do exame relativamente à organização geral, destacando os seguintes pontos:

- identificar grupos de questões;
- caracterizar a tipologia dos itens;
- referir o peso das questões considerando o seu formato.

Posteriormente, tendo em conta que o grau de fidelidade de um instrumento de avaliação pode assentar em “quatro técnicas clássicas”⁴¹ que fundamentam a confiabilidade com base em “correlações” de resultados (Vallejo, 1979, p. 106), em diferentes momentos no tempo e, atendendo às características inerentes ao estudo, delineamos para discussão: relacionar a tipologia das questões com o peso que detêm na classificação total do exame, associando a objetividade ou subjetividade dos critérios de correção, atendendo ao facto de que a fidelidade, segundo De Landsheere (1976), é condicionada pelo professor classificador, fator que ainda hoje, de acordo com Toffoli *et al.* (2016), influencia os resultados das aprendizagens aferidas, em particular nos itens de construção.

Por último, atendendo à validade do instrumento de avaliação em questão, pretendemos no estudo medir a legitimidade dos resultados, no que se refere à validade

⁴¹ Segundo Gipps “1. Administrar o mesmo teste com alguns dias de intervalo e comparar os desempenhos obtidos em cada administração; 2. Administrar versões comparáveis do mesmo teste a amostras semelhantes de uma dada população e comparar os respectivos resultados; 3. Se só é possível proceder a uma administração ou se só há um teste disponível, divide-se aleatoriamente o teste em duas partes que se administram separadamente, comparando-se os resultados obtidos pelos alunos nas duas partes; 4. Determinar estatisticamente um coeficiente de consistência interna a partir de todas as correlações que se calculam a partir de todas as possíveis «divisões» do teste.” (*apud.* Fernandes, 2004, p. 34-45).

do conteúdo, relevância e representatividade de temas e conceitos, e à validade do constructo, mobilização das competências que incorrem na *leitura e interpretação de documentos geográficos*, presentes no Programa de Geografia A.

Com o estudo da validade do conteúdo e da validade do constructo, nos Exames Nacionais de Geografia A, pretendemos demonstrar até que ponto os conteúdos curriculares e as competências geográficas (nomeadamente as referentes à *leitura e interpretação de documentos geográficos*) são certificados.

Na análise à validade do conteúdo temos como linhas orientadoras:

- descrever a gestão e organização, nos exames nacionais, dos conteúdos temáticos, preconizados no programa curricular da disciplina;
- comparar os conceitos/noções básicas aplicados nas provas com os visados:
 - ✓ no Programa de Geografia A;
 - ✓ na listagem contida no documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” (documento de trabalho, não oficial, da Associação de Professores de Geografia dirigido a sócios, ver Anexo 3);
 - ✓ na lista criada por nós, “Outros Conceitos”, dada a sua pertinência no processo ensino-aprendizagem (Anexo 4);
- caracterizar os itens de seleção e de construção relativamente aos objetivos de aprendizagem avaliados.

Perante a validade do constructo, o estudo sublinha como referimos anteriormente a competência “leitura e interpretação de documentos geográficos” que pode constituir, sempre, o ponto de partida para a concretização de todos os objetivos gerais/competências enunciados, em experiências educativas, numa perspetiva da educação geográfica na dimensão instrumental. Atendendo ao proposto, consideramos como finalidades:

- enunciar a tipologia dos documentos geográficos utilizados;
- descrever o peso dos itens que exigem a mobilização da leitura interpretativa de documentos geográficos no total do(s) exame(s).

Atendendo ao exposto, pretendemos compreender até que ponto o exame nacional de Geografia A, ao longo do tempo, afere as aprendizagens, traduzidas no programa

curricular, atendendo ao conteúdo (temas e competências) e ao formato (tipologia das questões e critérios de correção) aplicado.

Com vista ao estudo da evolução da informação pretendida, apresentamos um conjunto de quadros e gráficos, resultado da elaboração de uma base de dados que foi posteriormente organizada, analisada e interpretada através do programa Microsoft Excel.

6.1. Caracterização da Amostra

Partindo do objeto da análise, avaliação externa em Geografia, no Ensino Secundário, o *corpus* de estudo centra-se nos exames nacionais do Ensino Secundário da disciplina de Geografia A, entre 2006 e 2017, perfazendo um total de 30 provas (Quadro 6). A seleção da amostra, exames nacionais de Geografia A realizados segundo o estipulado nos Decretos-Lei n.º 74/2004 e n.º 139/2012, tem por base o facto do conjunto de provas incidir sobre as orientações curriculares homologadas em 2001 e em vigência até hoje.

Decreto-Lei n.º 74/2004		Decreto-Lei n.º 139/2012
2006 1ª Fase a 2012 Época Especial		2013 1ª Fase a 2017 2ª Fase
Total	16	14
	30	

Quadro 6 – Número de Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017).

O estudo sobre os exames nacionais desenvolve-se em três frentes, como referimos anteriormente, a saber: estrutura, validade e fidelidade.

O exame nacional de Geografia A conserva uma estrutura interna semelhante, desde 2006 até hoje, verificando-se ajustamentos apenas na organização dos itens e na gestão das pontuações. A composição da prova, de uma forma geral, manteve-se inalterável quanto ao número de grupos de questões (6) e formato dos itens (Quadro 7).

Tipologia de Itens		Grupos de Questões					
		I	II	III	IV	V	VI
Itens de Seleção	Escolha Múltipla	X	X	X	X		
Itens de Construção	Resposta Curta					X	X
	Resposta Restrita					X	X
	Resposta Orientada					X	X

Quadro 7 – Organização do Exame Nacional de Geografia A, segundo a tipologia dos itens (2006/2017).

Os primeiros 4 grupos caracterizaram-se por perguntas de “[...] resposta curta [em que o] aluno selecciona a resposta de entre alternativas que lhe são propostas [...]” (Ribeiro, 1997, pp. 135-136), itens de seleção, formato de escolha múltipla. Os 2 últimos grupos mantiveram a tipologia de “[...]itens de construção de resposta curta, restrita e orientada [...]”.⁴²

As mudanças operadas nos primeiros 4 grupos de questões verificaram-se no aumento de número de itens de 5 para 6 por grupo (Quadro 8). A pontuação por item manteve-se. No entanto, o acréscimo de questões contribuiu para que os primeiros 4 grupos aumentassem o seu peso na cotação da prova, de 100 para 120 pontos.

Exames Nacionais de Geografia A	N.º de itens por grupos de questões				Cotação por item	Peso dos grupos na classificação final da prova	Cotação da prova
	I	II	III	IV			
2006 1ª Fase - 2013 Época Especial	5	5	5	5	5 pontos	100 pontos	200 pontos
2014 1ª Fase - 2017 2ª Fase	6	6	6	6	5 pontos	120 pontos	

Quadro 8 – Número de itens nos grupos I, II, III, IV no Exame Nacional de Geografia A e respetivas classificações (2006/2017).

⁴² Sobre este assunto ver: <http://iave.pt/np4/documentos?tema=18>, IAVE, I.P., Instrumentos de Avaliação Externa - Tipologia de Itens, consultado em 12 de abril de 2017. Atualmente os itens de resposta orientada apresentam-se sob a designação de item de resposta extensa, apesar do mesmo formato e apresentação.

Nos 2 últimos grupos, as variações verificaram-se no número de itens de resposta curta e/ou restrita que aumentaram a partir de 2007 de 2 para 3 e diminuíram de 2014 até hoje, de 3 para 2 (Quadro 9). Consequentemente, o peso dos itens no total da prova variou na cronologia da análise. Nas provas de 2006, os itens cotavam-se em 40 pontos, aumentando, nos exames entre 2007 e 2013, para 60 pontos e diminuindo novamente, a partir do exame de 2014 1ª Fase até ao de 2017 2ª Fase, para 40 pontos.

Exames Nacionais de Geografia A - 2006 1ª Fase e 2006 2ª Fase-					
Itens de Construção	N.º de itens por grupos de questões		Cotação por item	Peso dos grupos na classificação final da prova	Cotação da prova
	V	VI			
Resposta Curta Resposta Restrita	2	2	10 pontos	40 pontos	200 pontos
Resposta Orientada	1	1	30 pontos	60 pontos	
Peso dos grupos V e VI na prova				100 em 200 pontos	
Exames Nacionais de Geografia A - 2007 1ª Fase até 2013 Época Especial -					
Itens de Construção	N.º de itens por grupos de questões		Cotação por item	Peso dos grupos na classificação final da prova	Cotação da prova
	V	VI			
Resposta Curta Resposta Restrita	3	3	10 pontos	60 pontos	200 pontos
Resposta Orientada	1	1	20 pontos	40 pontos	
Peso dos grupos V e VI na prova				100 em 200 pontos	
Exames Nacionais de Geografia A - 2014 1ª Fase até 2017 2ª Fase -					
Itens de Construção	N.º de itens por grupos de questões		Cotação por item	Peso dos grupos na classificação final da prova	Cotação da prova
	V	VI			
Resposta Curta Resposta Restrita	2	2	10 pontos	40 pontos	200 pontos
Resposta Orientada	1	1	20 pontos	40 pontos	
Peso dos grupos V e VI na prova				80 em 200 pontos	

Quadro 9 – Número de itens nos grupos V e VI no Exame Nacional de Geografia A e respetivas classificações (2006/2017).

Nos itens de resposta orientada, a mudança reside na pontuação atribuída. Nos exames de 2006, classificavam-se com 30 pontos e, desde 2007, passaram a cotar-se em 20 pontos, diminuindo o seu peso na classificação final (Quadro 9).

Importa sublinhar, na organização de itens de construção, a opção pela redução do número de questões a par com a diminuição do peso da cotação, na classificação da

prova, na gestão das pontuações, atendendo a que, a partir dos exames de 2014, os 2 últimos grupos apresentam uma pontuação menor na cotação total da prova, diminuindo o peso de 100 para 80 pontos, num total de 200.

Os exames nacionais apresentam atualmente um maior número de itens de seleção, a par com um aumento do peso dos respetivos grupos na classificação final da prova, em detrimento dos itens de construção, nomeadamente a partir de 2014, período antecedido pelos exames nacionais realizados em 2013 1ª fase, nos quais se registaram as piores classificações, com uma média de 49 pontos em 200 (Gráfico 1).

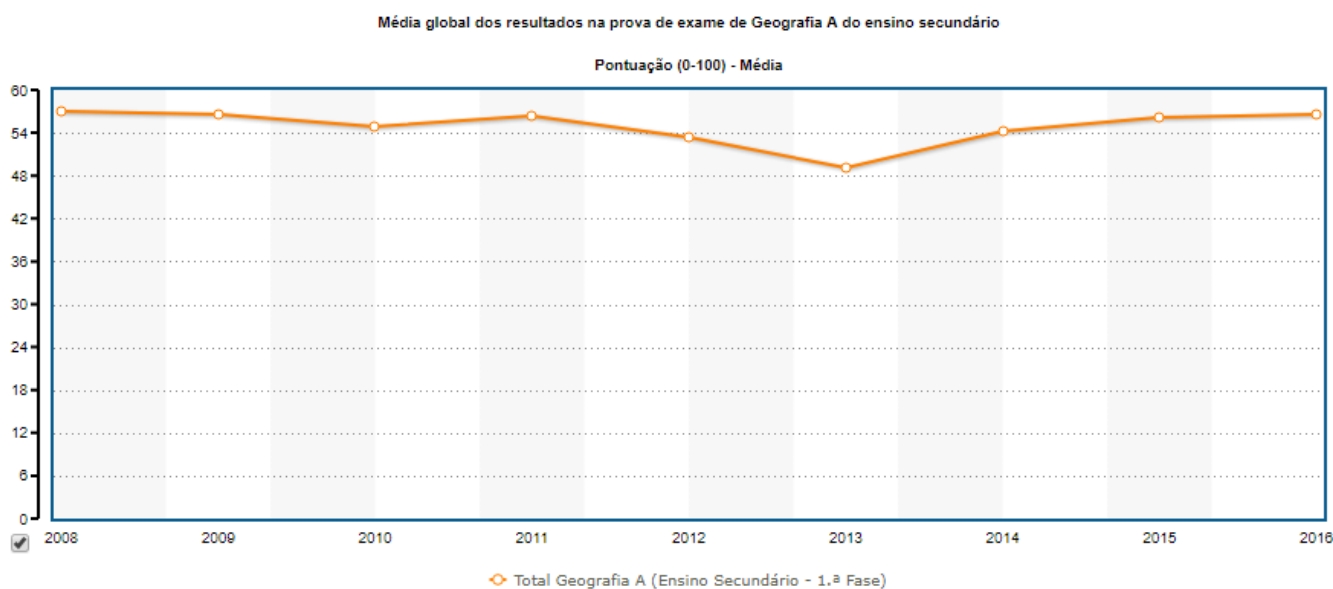


Gráfico 1 - Média global dos resultados dos Exames Nacionais de Geografia A, 1ª Fase (2008/2016).

Fontes/Entidades: IAVE/MEd | JNE/MEd, PORDATA. Disponível em <https://www.pordata.pt>, consultado em 3 de setembro de 2017.

Consideramos que a tendência decrescente da média dos resultados nas provas de Geografia A, desde 2008 até 2013, à exceção de um ligeiro aumento em 2011, promoveu a intervenção na estrutura dos exames relativamente à organização e gestão das pontuações dos itens, verificando-se um *desequilíbrio*, com particular relevância entre a pontuação atribuída aos grupos de perguntas de resposta fechada e resposta aberta, com *sobrevalorização* dos primeiros em 20 pontos.

Constatamos, desta forma, que os exames a partir de 2014 apresentam uma diminuição na aferição da competência da escrita, que tem implicações na avaliação do conhecimento geográfico, em particular na mobilização de distintos conhecimentos, através da capacidade de refletir criticamente, elaborar textos argumentativos e apresentar propostas/soluções perante problemáticas geográficas.

6.2. Validade e Fidelidade

As provas de Geografia A, como referimos, relativamente à tipologia dos itens, dividem-se em dois *grupos*: os itens de seleção (escolha múltipla) e os itens de construção (curta, restrita e orientada), que se caracterizam por uma maior ou menor fiabilidade, no que diz respeito aos critérios de correção.

Os documentos oficiais, nomeadamente as orientações curriculares, estabelecem as linhas orientadoras do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na gestão dos conteúdos, sugestões metodológicas e práticas avaliativas, ressaltando o facto de não constituírem *prescrições*, mas *esboços* que deverão ser modelados, pelos docentes, perante a atualidade geográfica e a realidade educativa. No entanto, o *currículo* assume relevância quando falamos de exames nacionais, na medida em que é a base de trabalho de professores e alunos, ao delinear o que deve ser ensinado e aprendido, para posteriormente ser avaliado. Desta forma, os programas curriculares são determinantes, em situação de exame, aquando da transposição didática, nos eixos temáticos e vocabulário geográfico a desenvolver.

Neste sentido, consideramos pertinente, por um lado, analisar a gestão dos conteúdos temáticos, assim como a aplicação dos conceitos geográficos, plasmados no Programa de Geografia A e, por outro, verificar até que ponto os exames recorrem ao reconhecimento e reprodução de informação.

a) Validade do Conteúdo

No que se refere aos conteúdos temáticos do Programa de Geografia A (Quadro 10), nos exames realizados, entre 2006 e 2017, constatamos a predominância do tema 3. *Os espaços organizados pela população*, nomeadamente o subtema 3.1 - *As áreas rurais em mudança*. Em contrapartida, o tema 5. *A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades*, demonstra menor representatividade, em particular o subtema 5.1 - *Os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia* (Gráficos 2 e 3).

10. ^o Ano – Portugal: Potencializar os recursos, promover o desenvolvimento	11. ^o Ano – Portugal: Potencializar os recursos, promover o desenvolvimento
<p>Módulo inicial - A posição de Portugal na Europa e no Mundo</p> <p>1 - A população, utilizadora de recursos e organizadora de espaços</p> <p>1.1 - A população: evolução e diferenças regionais 1.2 - A distribuição da população</p> <p>2 - Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades</p> <p>2.1 - Os recursos do subsolo 2.2 - A radiação solar 2.3 - Os recursos hídricos 2.4 - Os recursos marítimos</p>	<p>3 - Os espaços organizados pela população</p> <p>3.1 - As áreas rurais em mudança 3.2 - As áreas urbanas: organização e dinâmica internas 3.3 - A rede urbana e as novas relações cidade-campo</p> <p>4 - A população, como se movimenta e como comunica</p> <p>4.1 - A diversidade de modos de transporte e a desigualdade espacial das redes 4.2 - A revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais 4.3 Os transportes e as comunicações e a qualidade de vida da população</p> <p>5 - A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades</p> <p>5.1 - Os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia 5.2 - A valorização ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária 5.3 - As regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia</p>

Quadro 10 - Temas/conteúdos do Programa de Geografia A.

No período considerado, sublinhamos temáticas que nunca foram mobilizadas, a saber: 4.3 - *Os transportes e as comunicações e a qualidade de vida da população* e 5.3 - *As regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia* e,

igualmente, destacamos os conteúdos *4.2 - A revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais* e *5.2 - A valorização ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária*, pelo reduzido peso na globalidade das provas.

Nos exames realizados, entre 2006 e 2017, os subtemas: *1.1 - A população: evolução e diferenças regionais*, *2.3 - Os recursos hídricos* e *4.1 - A diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes*, detêm um peso relevante, comparativamente com os restantes, apesar de verificarmos, entre 2013 e 2017, uma tendência para a uniformização do peso, dos respetivos subtemas, comparativamente com os demais.

De uma maneira geral, há uma sobrevalorização de conteúdos em desfavorecimento de outros, assim como, um destaque para os temas à escala nacional, comprometendo a mobilização e a aferição de aprendizagens e conhecimentos lecionados, aprendidos e avaliados, em contexto de avaliação interna.

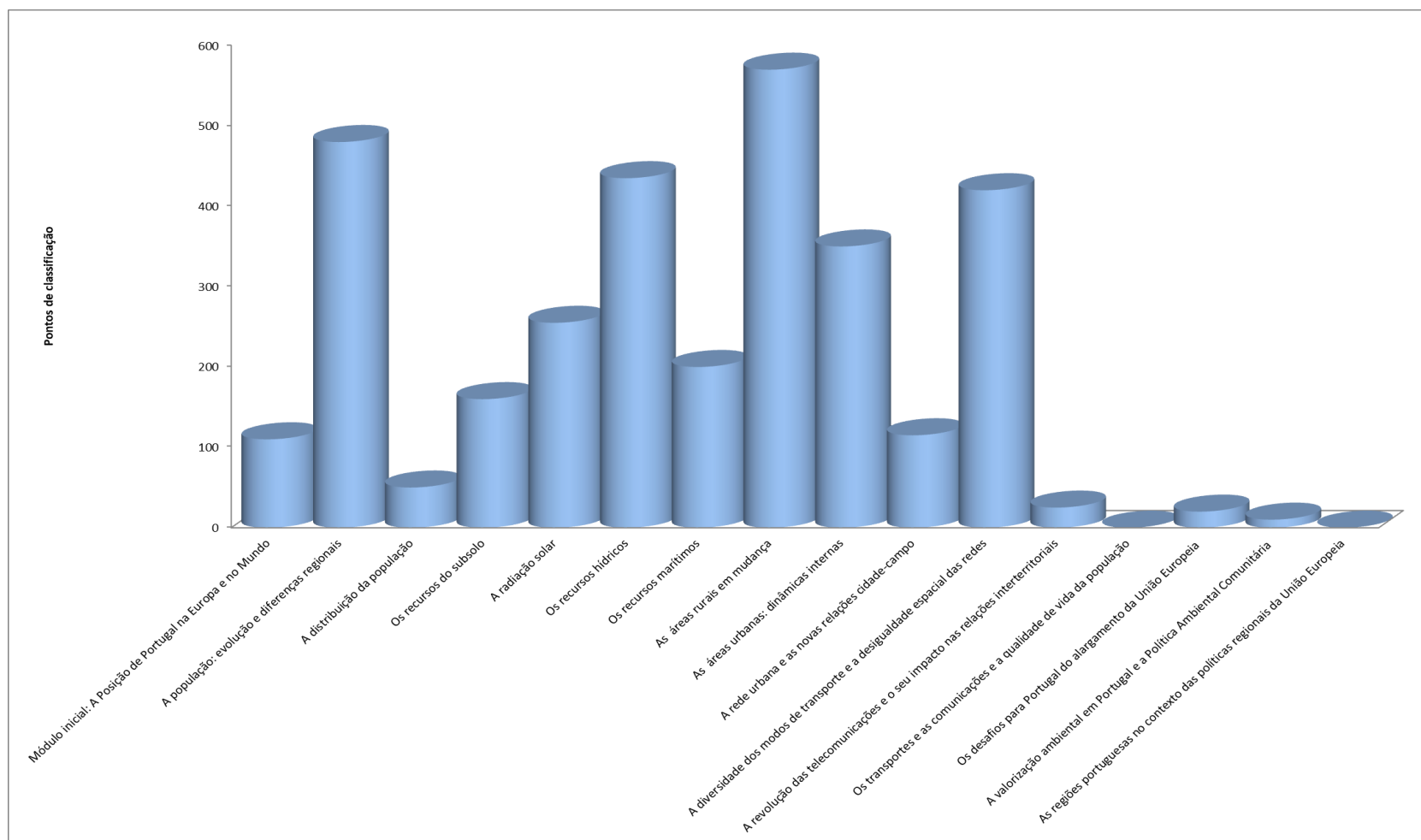


Gráfico 2 - Distribuição dos conteúdos temáticos nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).

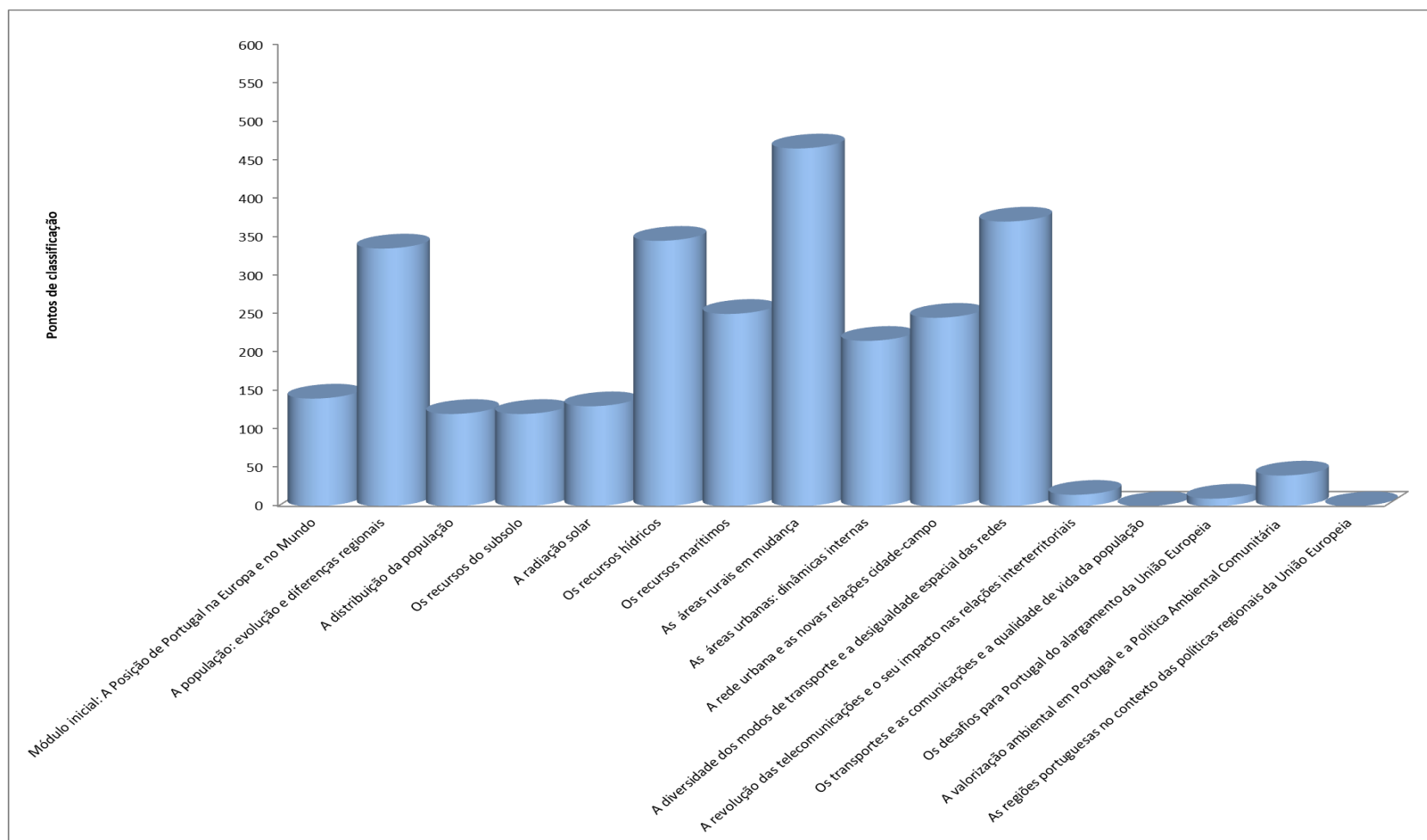


Gráfico 3 - Distribuição dos conteúdos temáticos nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).

No programa de Geografia A, consta “uma lista de conceitos/noções básicas [por subtemas] no sentido de viabilizar a exequibilidade dos programas”, os quais “devem ser considerados numa perspectiva de permanente (re)construção.” (M. L. Alves *et al.*, 2001, p. 4 e 17) No entanto, passados 16 anos sobre a homologação e aplicação do plano curricular de Geografia A, consideramos pertinente verificar até que ponto os conceitos estruturantes e significativos para a educação geográfica, visados pelo programa, se distanciam dos identificados nos exames nacionais e se aproximam daqueles que constam no documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia”. Além disso, através da nossa prática docente, identificamos, nos exames, outros termos que consideramos fundamentais para a compreensão efetiva de fenómenos e situações geográficas, assim como a interpretação e/ou o estabelecimento de relação entre conhecimentos. Desta forma, propomos, para integrar a análise comparativa, “Outros Conceitos” que não se repetem nos dois documentos supracitados, pois o documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia”, apesar de apresentar termos novos, também reitera alguns que constam no plano curricular de Geografia A.

Como podemos constatar, os conceitos/noções básicas identificados na totalidade dos exames aproximam-se àqueles listados nas orientações curriculares da disciplina (Gráfico 4).

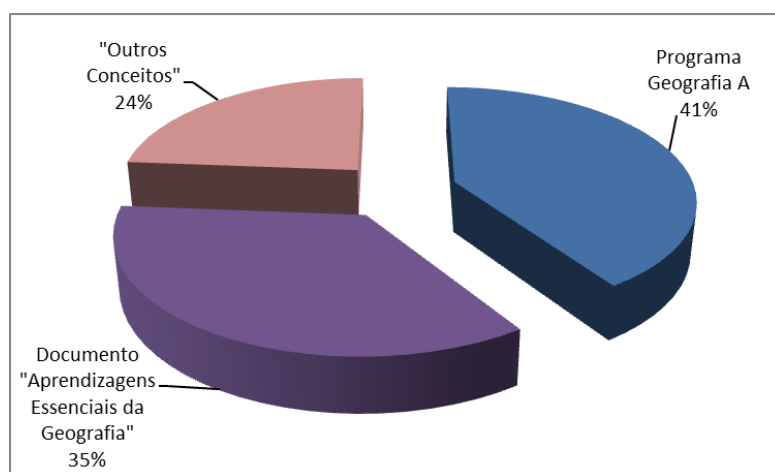


Gráfico 4 - Aplicação dos conceitos/noções básicas, do Programa de Geografia A, documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” e “Outros Conceitos”, nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017).

No entanto, sublinhamos que, apesar da percentagem dos “Outros Conceitos” ser inferior no conjunto, torna-se significativa em relação à proporção dos conceitos/noções básicas, apurada nos exames, que constam do programa de Geografia A e do documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia”. Concomitantemente, se associarmos os termos utilizados nos exames que constam do documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” aos “Outros Conceitos” verificamos que o peso é superior àqueles que integram as orientações curriculares de Geografia A (Gráfico 5).

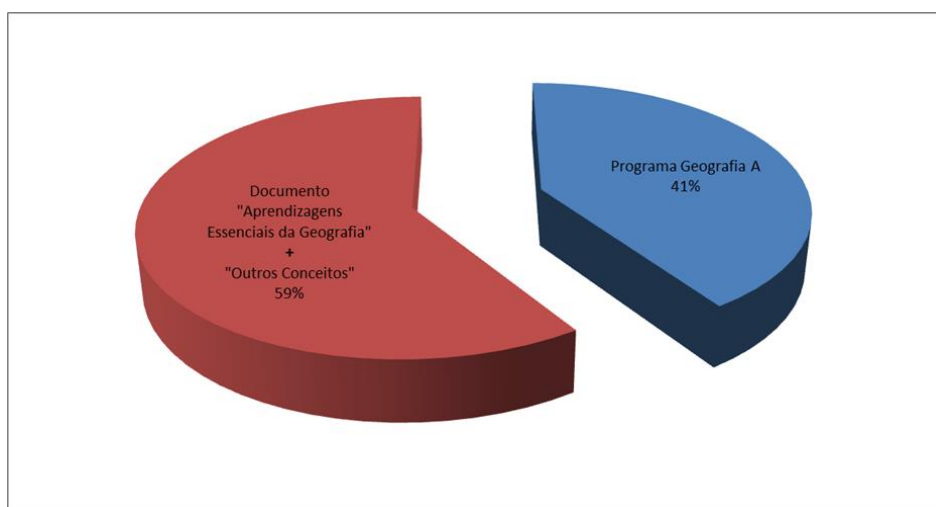


Gráfico 5 - Distribuição dos conceitos/noções básicas, integrantes nos Exames Nacionais de Geografia A, pelo Programa de Geografia A *versus* pelo documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” + “Outros Conceitos” (2006/2017).

Desta forma, as atuais orientações curriculares, como guia do processo ensino-aprendizagem para docentes, alunos e pais e encarregados de educação, poderão constituir uma ameaça à educação geográfica no ensino secundário. O seu carácter *obsoleto*, nomeadamente no campo dos conceitos/noções básicas, pode não promover, na totalidade, segundo o Programa de Geografia A, para aprofundar o desenvolvimento de cada conteúdo e solidificar a estrutura do pensamento e conhecimento geográfico. Assim, consideramos que esta *lacuna* poderá ter consequências no nível de desempenho dos alunos, nos exames.

A publicação da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom *et al.*, 1956), conhecida como Taxonomia de Bloom, constituiu um relevante marco no processo avaliativo, nomeadamente no domínio cognitivo, ao demonstrar a pertinência na definição dos tipos de aprendizagens a avaliar, “no planeamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem.” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422). O exame, como instrumento de avaliação externa, apesar de não poder aferir a totalidade de conteúdos e competências das orientações curriculares, deve, no entanto, seguir as principais linhas construtivistas orientadoras do plano curricular de Geografia A, no processo ensino-aprendizagem.

Entre 2006 e 2017, verificamos que a mobilização da memorização é mais significativa nos itens de seleção do que nos de construção (Gráficos 6 e 7). Todavia, a partir de 2013, houve um aumento expressivo do número de itens que exigem o reconhecimento ou reprodução de informação.

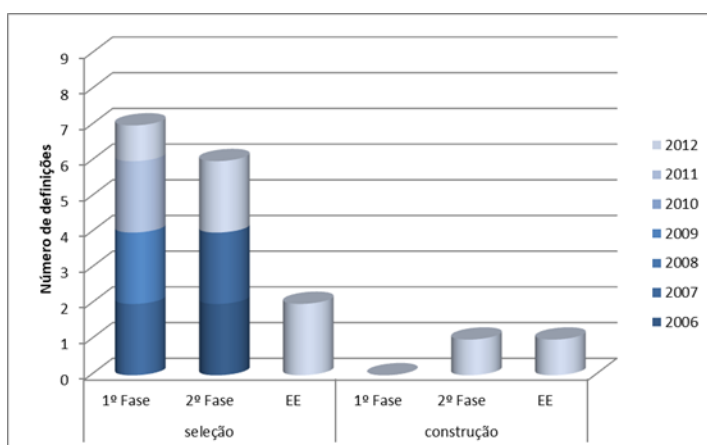


Gráfico 6 - Número de definições mobilizadas, por itens de seleção e construção, nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).

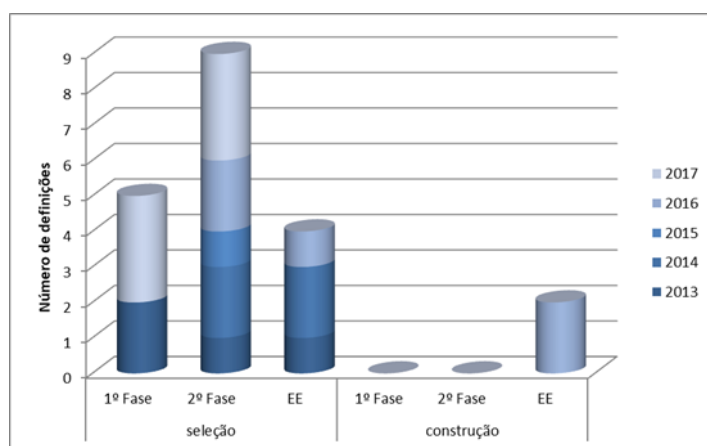


Gráfico 7 - Número de definições mobilizadas, por itens de seleção e construção, nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).

Na generalidade, entre 2006 e 2012, em cada exame é requerido o conhecimento de duas definições, distribuídas por duas perguntas. Apesar de não registarmos uma tendência idêntica a partir de 2013, nomeadamente nos dois últimos exames (2017 - 1ª e 2ª Fases) em que foi necessária a identificação de três definições no mesmo item de seleção (Figura 5), classificado com 5 pontos.

4. O litoral de Portugal continental apresenta algumas características morfológicas como as que constam da coluna I.

Associe as características morfológicas da coluna I aos respetivos significados da coluna II.

COLUNA I	COLUNA II
(a) Plataforma de abrasão	(1) Forma de relevo litoral de erosão, ligeiramente inclinada e emersa quando a maré está baixa.
(b) Praia	(2) Unidade morfológica de declive pouco acentuado, que medeia entre a linha da costa e a linha batimétrica dos 200 m.
(c) Plataforma continental	(3) Unidade morfológica aplanada, localizada a profundidades superiores a 200 m.
	(4) Forma de relevo baixa e emersa, resultante da acumulação de areias ou seixos.
	(5) Forma de relevo litoral de erosão, submersa quando a maré está baixa.

(A) (a) – (3); (b) – (5) e (c) – (2). (B) (a) – (1); (b) – (3) e (c) – (4).
 (C) (a) – (1); (b) – (4) e (c) – (2). (D) (a) – (2); (b) – (4) e (c) – (5).

Figura 5 - Item n.º 4, do grupo II, do Exame Nacional de Geografia A, de 2017, 1ª Fase.

Comparativamente, a partir de 2014, além dos itens de seleção apresentarem uma cotação mais elevada, no conjunto da prova (120 pontos relativamente aos anteriores 100), também consideram um número superior de definições por item, 3, identificando-se, assim, um reforço da memorização.

No período considerado entre 2006 e 2017, os exames apresentam um desequilíbrio na apropriação das orientações curriculares, relativamente aos conteúdos que o programa enuncia, a saber:

- desproporção significativa na seleção de subtemas entre o 10.º e o 11.º anos de escolaridade;

- relevo manifesto dos temas relativos a Portugal, em desfavorecimento da leitura da gestão e organização do território português à escala da União Europeia;
- ausência de subtemas estipulados na lecionação da disciplina;
- enfoque expressivo no subtema 3.1 - *As áreas rurais em mudança* comparativamente com os restantes subtemas;
- sobrevalorização dos conteúdos do campo da Geografia Humana em comparação com os da Geografia Física,

que consequentemente, podem conduzir docentes e alunos, no decurso do ano letivo, a aprofundarem o desenvolvimento e o estudo de temáticas que consideram ter maior probabilidade de sair nas provas,⁴³ cujas tomadas de decisão, podem em conjunto, significar níveis de desempenho insuficientes à progressão.

A análise aos conceitos/noções básicas identificados nas provas relativamente à listagem presente no programa de Geografia A demonstra-nos que:

- as hipóteses dos alunos terem uma classificação positiva no exame é superior se tiverem acesso aos conceitos/noções básicas que constam do documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia” e dos “Outros Conceitos”;
- a relevância da atualização do programa de Geografia A, relativamente aos conceitos que integra.

Situações promotoras de um grave facto, a *responsabilização* das editoras pela atualização curricular já que, ao decidirem, de acordo com a sua equipe científica, as obras de referência pedagógico-didática e científica, tendem a aumentar a distância à pretensa uniformização de práticas docentes na gestão e aplicação das orientações curriculares, a nível nacional. As consequências são visíveis e fazem-se sentir na distinta interpretação de conteúdos e noções básicas/conceitos/expressões utilizadas pelos diversos manuais escolares, que poderão ter repercussão nos exames, neste

⁴³ Sobre este assunto ver: Página Web, *Geopalavras*, da disciplina de Geografia, dinamizada por docentes da Escola Secundária da Lixa, de Felgueiras. Disponível em <http://www.geopalavras.pt/2016/04/apostas-para-o-exame-nacional-de.html>, consultado em 18 de setembro de 2017. E a plataforma digital *Uniarea*, dirigida a alunos. Disponível em <http://uniarea.com/forum/index.php?threads/palpites-para-exame-de-geografia-2017.19609/>, consultado em 18 de setembro de 2017.

sentido, sublinhamos a prova de Geografia A, de 2017, 1ª Fase, na qual “[...] o conceito de “ângulo de incidência” dos raios solares [suscitou dúvidas, uma vez que, este [...]] varia consoante os manuais escolares.” (Jornal Económico, 2017, p.n.n.). Ao que o IAVE, respondeu que “A formulação do item enquadra-se no âmbito da Geografia Física e tem fundamento em obras científicas de autores de referência para esta área do conhecimento, pelo que as dúvidas apresentadas não têm qualquer justificação.” (IAVE, I.P., 2017, p.n.n.) e demonstrando, uma vez mais a necessidade de uma atualização do plano curricular de Geografia A, pela tutela.

Atendendo ao número de definições que são exigidas durante realização das provas, identificamos um aumento do número de aprendizagens avaliadas que pressupõem conhecimentos objetivos: terminologias, factos e conhecimentos específicos que, por sua vez, mobilizam, segundo Ribeiro (1997), os processos cognitivos de ordem inferior, como a memorização e a reprodução, em desfavorecimento das superiores, nomeadamente a capacidade de avaliação e criatividade. Contrariando, no geral, as sugestões metodológicas dadas aos professores através dos relatórios dos exames nacionais, em que se insiste na realização de atividades que visem o treino da produção escrita em simultâneo com a mobilização de competências e conhecimentos.⁴⁴

b) Validade do Constructo

A leitura, interpretação e análise de documentos geográficos (mapas, gráficos, fotografias, textos, tabelas, figuras e/ou esquemas e imagens de teledeteção) é uma das competências basilares na educação geográfica, transversal a todos os ciclos de escolaridade e fundamental no desenvolvimento de diversos momentos do processo ensino-aprendizagem, tais como:

- ponto de partida/chegada no(a) estudo/solidificação de conteúdos, conceitos, situações geográficas e na comparação/distinção de realidades e fenómenos geográficos, em contexto de sala de aula;

⁴⁴ Sobre este assunto ver neste relatório o ponto: 4.4. Relatório das Avaliações – Oportunidade ou Ameaça?

- pesquisa, recolha, tratamento, organização, sistematização, produção escrita e comunicação oral de informação e dados, em trabalhos de grupo;
- localização e conhecimento multidimensional de um espaço/realidade geográfica através da contextualização espaço-temporal, em atividades de campo, exteriores à sala de aula (M. L. Alves *et al.*, 2001).

Nesta perspetiva, consideramos oportuno identificar e caracterizar a diversidade de documentos geográficos utilizados nos exames, assim como, registar o peso que a leitura interpretativa de peças geográficas tem na realização das provas.

No conjunto total das provas, entre 2006 e 2017, os documentos geográficos mais utilizados nos exames nacionais – mapas, gráficos e fotografias – não sofreram alterações significativas no tempo (Gráficos 8 e 9). No entanto, apesar das mudanças sentidas não apresentarem muita expressividade, verificamos que, entre 2013 e 2017, os exames revelam um aumento da presença de gráficos em detrimento de tabelas e textos.

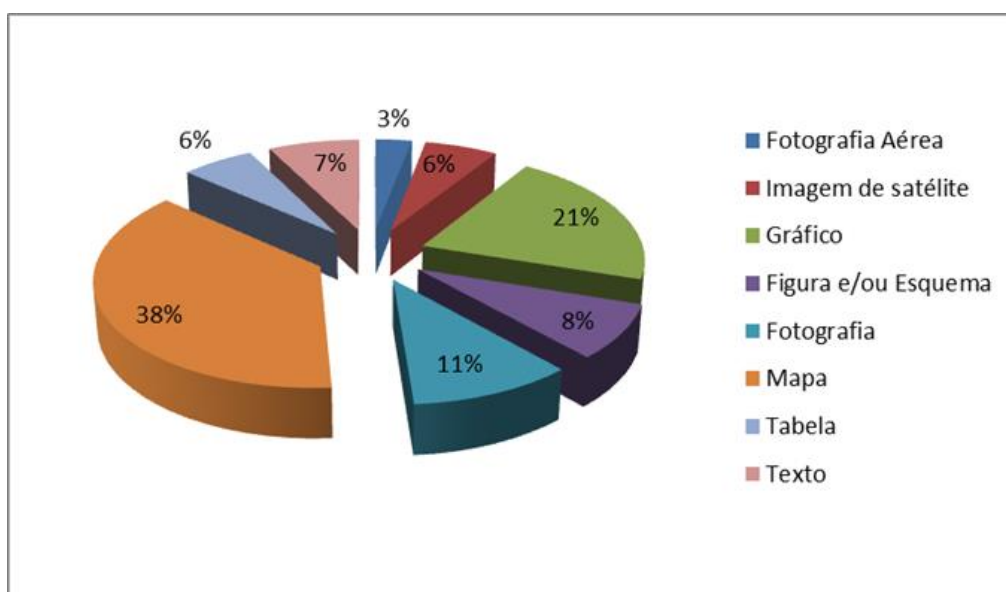


Gráfico 8 - Tipos de documentos geográficos utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).

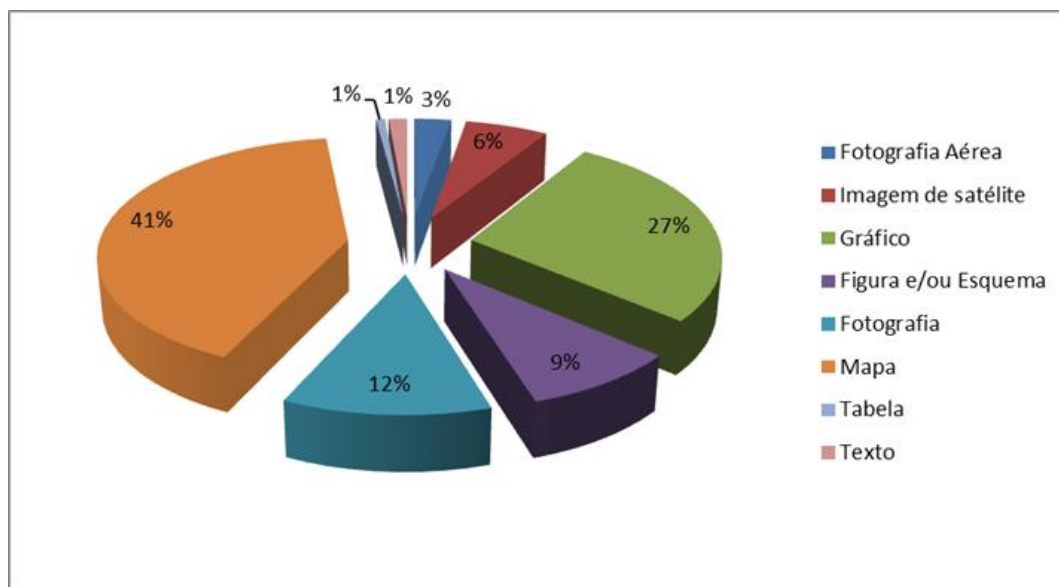


Gráfico 9 - Tipos de documentos geográficos utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).

Relativamente aos documentos geográficos utilizados em cada prova, entre 2006 e 2017, constatamos que, na 2ª Fase, os exames apresentam uma maior diversidade de documentos, à exceção de dois anos, 2011 e 2012 (Gráficos 10 e 11). De 2013 a 2017, as provas realizadas na Época Especial registam um menor número de documentos geográficos, apesar de verificarmos que o mapa é aquele que detém maior relevância no conjunto (Gráfico 11), tal como nos exames realizados entre 2006 e 2012.

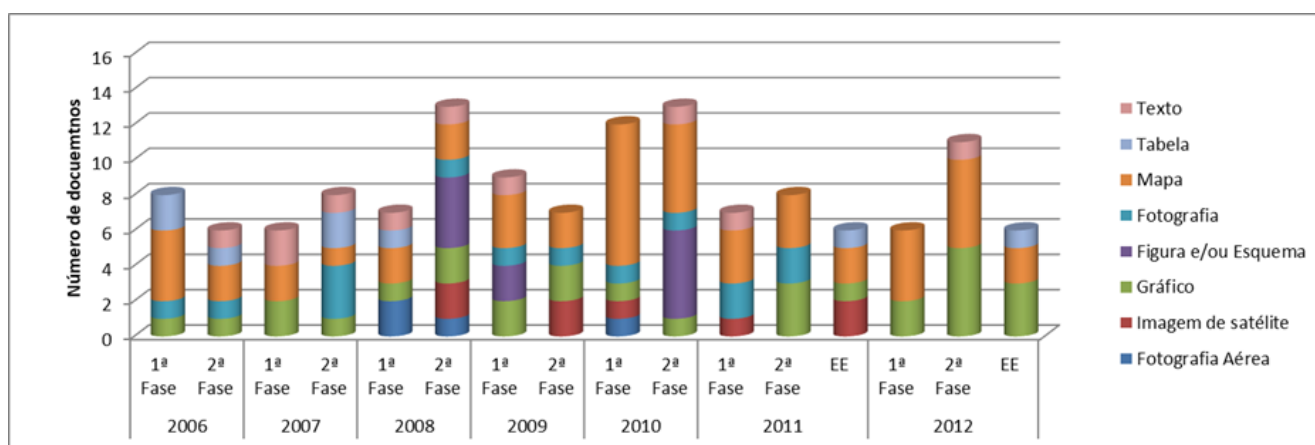


Gráfico 10 - Tipos de documentos geográficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2006/2012).

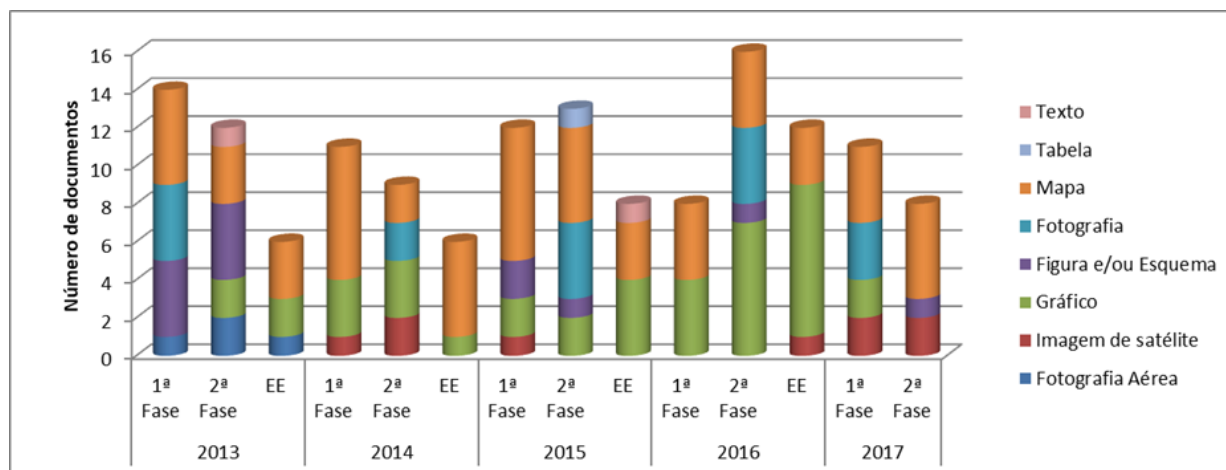


Gráfico 11 - Tipos de documentos geográficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2013/2017).

Na generalidade, entre 2006 e 2017, os exames apresentam uma expressiva variedade de documentos geográficos. Porém, desde 2013, assistimos a um aumento relevante no número de documentos por prova. A heterogeneidade em conjunto com um maior número de peças geográficas, presentes em cada prova, podem, por sua vez, significar uma maior preocupação na avaliação da literacia gráfica.

Para a classificação dos tipos de gráficos, aplicados nas provas, assumimos como referência as obras de A. Silva (2006), M. G. Fernandes (2007) e Copertari (2012). Relativamente à tipologia de gráficos utilizados nas provas, entre 2006 e 2017, verificamos que os mais utilizados são os de barras, linhas e “outros” (Gráficos 12 e 13).

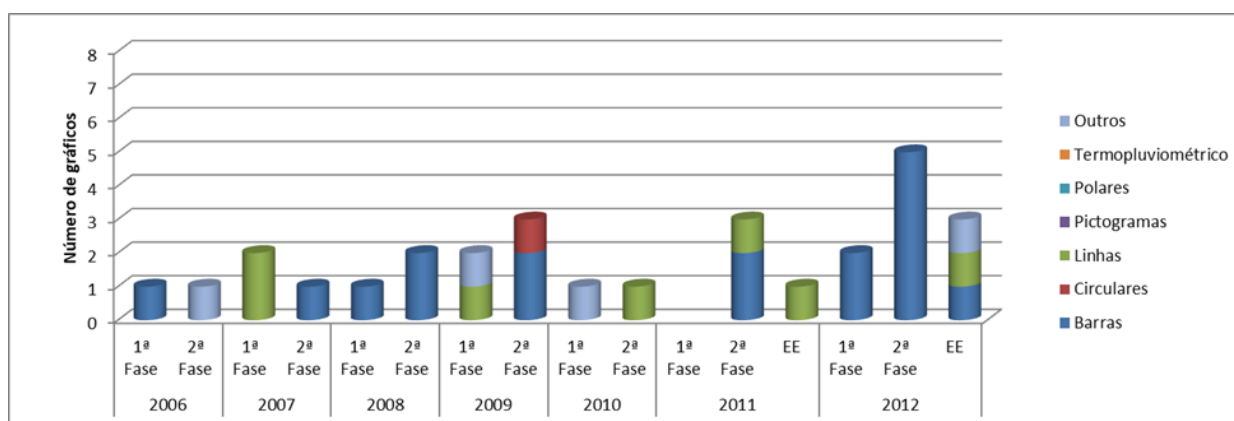


Gráfico 12 - Tipos de gráficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2006/2012).

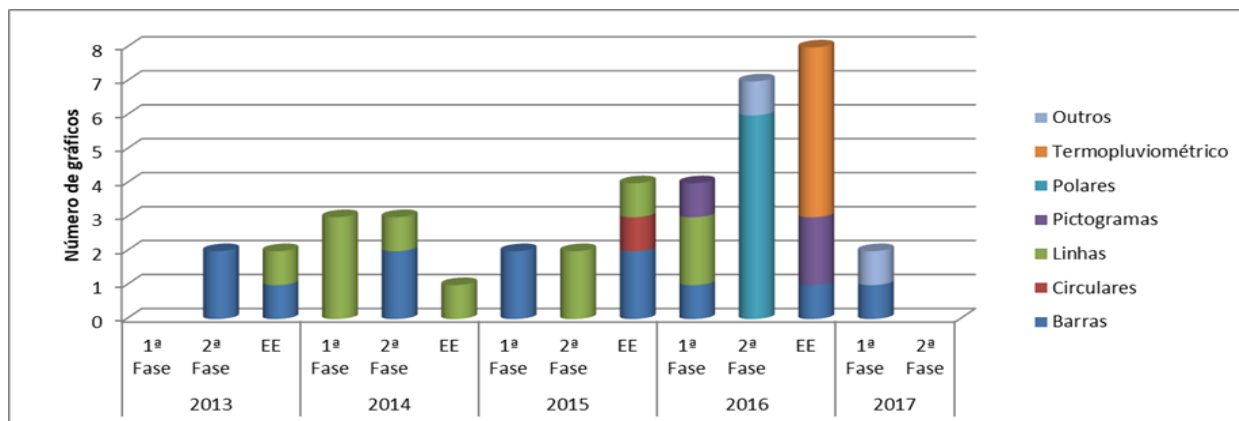


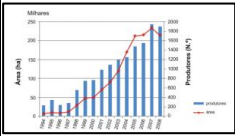
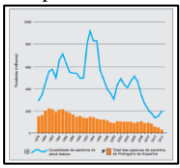
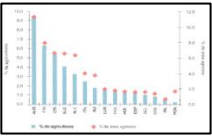
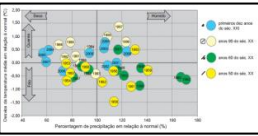
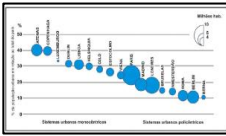
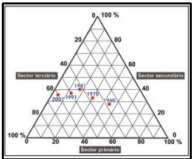
Gráfico 13 - Tipos de gráficos utilizados por Exame Nacional de Geografia A (2013/2017).

Entre 2013 e 2017, registamos o aparecimento de novas tipologias de gráficos: polares, termopluiométricos e pictogramas, nomeadamente a partir de 2016 (Gráfico 13). Porém, ressalvamos que os gráficos termopluiométricos já tinham sido utilizados no exame de 2012, 1ª Fase, aplicados num mapa de diagrama.

Regra geral, entre 2006 e 2012, os exames apresentam um documento gráfico por prova, à exceção da prova de 2011 e 2013, 1ª Fase, e 2017, 2ª Fase (Gráfico 12 e 13). Comparativamente aos exames aplicados, entre 2013 e 2017, verificamos que a diversidade de peças gráficas por exame é maior, nomeadamente nas Épocas Especiais (Gráfico 13).

No Quadro 11 podemos identificar o conjunto de gráficos designados como “outros”, a saber:

- gráfico combinado (linhas e barras, e pontos e barras);
- gráfico de dispersão;
- gráfico de bolhas;
- gráfico triangular.

Gráfico Combinado		Gráfico de Dispersão	Gráfico de Bolhas	Gráfico Triangular
linhas e barras	pontos e barras			
 <p>Grupo III, 2012, EE</p>  <p>Grupo V, 2016, 2ª F</p>	 <p>Grupo IV, 2006, 2ª F</p>	 <p>Grupo I, 2017, 1ª F</p>	 <p>Grupo IV, 2010, 1ª F</p>	 <p>Grupo I, 2009, 1ª F</p>

Quadro 11- Tipos de gráficos “outros” utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017).

Em relação à tipologia dos documentos cartográficos presentes nos exames, tomamos como base para identificação o *Glossário para Indexação de Documentos Cartográficos* (Dias & Feijão, 1995). No universo da amostra, entre 2006 e 2017, sobretudo os mapas, quanto ao conteúdo representado, verificamos uma grande representatividade dos mapas temáticos (Gráficos 14 e 15) relativamente aos mapas de referência topográfica (planta) e mapas hidrográficos (mapa de apoio à pesca).

De 2006 a 2012, os documentos cartográficos com temas da Geografia Física representavam mais de metade das peças gráficas utilizadas, 52% (percentagens a preto), face às de Geografia Humana, 48% (percentagens a vermelho). Todavia, a partir de 2013, sublinhamos um aumento de peças cartográficas com dados/informações no domínio da Geografia Humana, 60%.

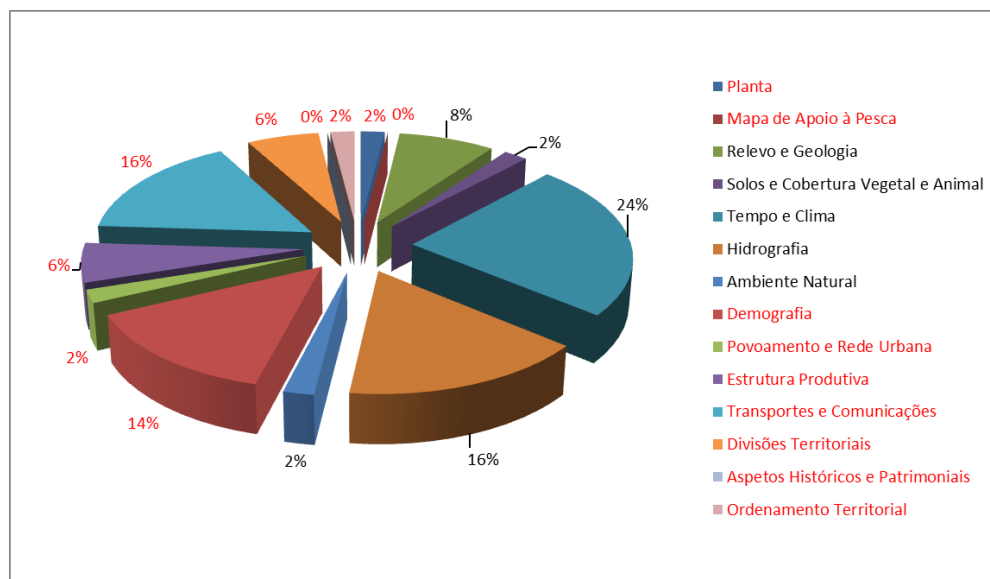


Gráfico 14 - Tipos dos mapas, quanto ao conteúdo, utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).

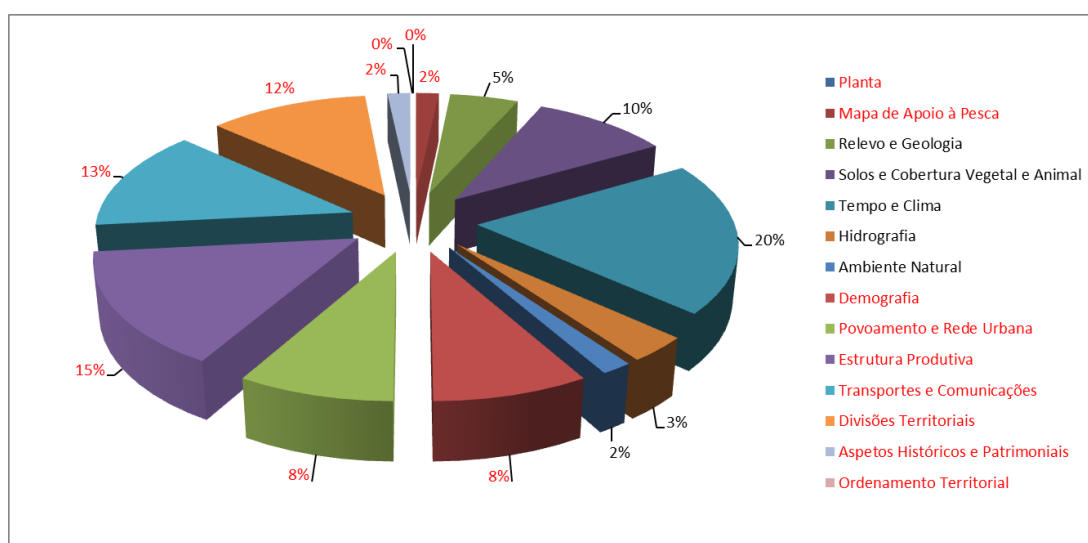


Gráfico 15 - Tipos dos mapas, quanto ao conteúdo, utilizados nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).

Entre 2006 e 2012, destacamos que há um peso significativo dos mapas temáticos: tempo e clima; hidrografia; transportes e comunicações, e demografia (Gráfico 14). Comparativamente, entre 2013 e 2017, a utilização dos mapas temáticos enunciados tende a ser mais uniforme (Gráfico 15).

Entre os dois períodos considerados, de 2006 a 2012 e de 2013 a 2017, os mapas temáticos sobre aspetos climáticos, e transportes e comunicações são aqueles que continuam a ter uma maior peso nas provas. Apesar de verificarmos um maior equilíbrio na diversidade dos mapas temáticos utilizados, entre 2013 e 2017, registamos a diminuição dos mapas sobre hidrografia e demografia e o aumento dos mapas dedicados aos solos e cobertura vegetal e animal, povoamento e rede urbana, estrutura produtiva e divisões territoriais (Gráficos 14 e 15).

Relativamente ao tipo de implantação gráfica utilizado, nos mapas temáticos, verificamos que entre 2006 e 2012 há uma maior heterogeneidade nas técnicas cartográficas utilizadas, comparativamente com as registadas a partir de 2013 (Gráficos 16 e 17).

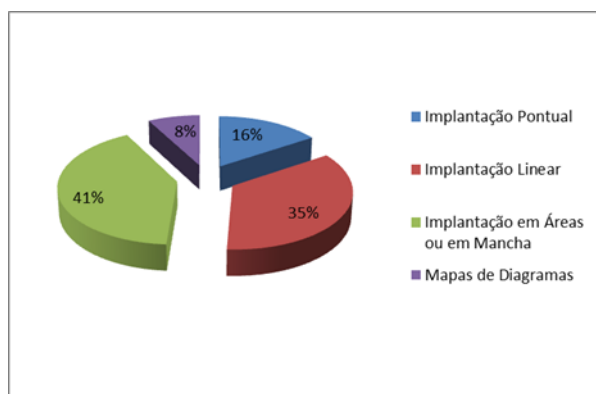


Gráfico 16 – Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, presente nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).

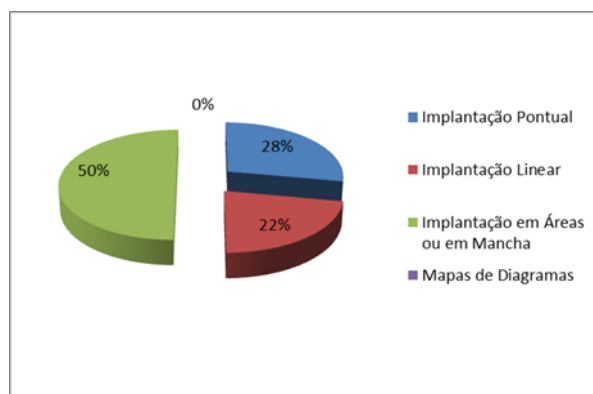


Gráfico 17 – Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, presente nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).

No entanto, se atendermos à Figura 6, identificamos que há exames em que os mapas temáticos apresentam mais do que um tipo de implantação gráfica no que se refere aos símbolos utilizados, nomeadamente a partir de 2013.

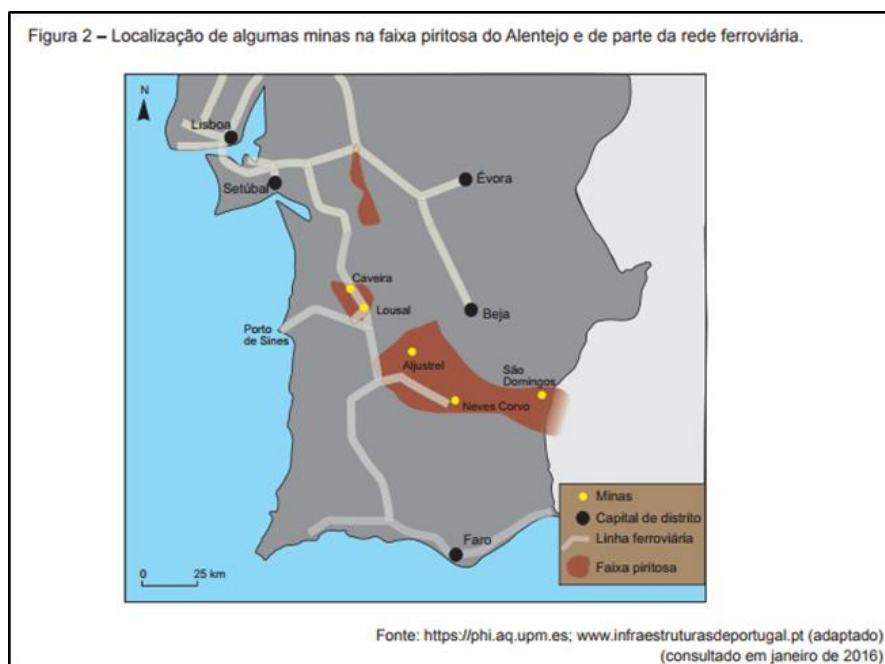


Figura 6 - Mapa com implantações gráficas em área, linear e pontual do Exame Nacional de Geografia A, de 2016, Época Especial.

A partir de 2013, sublinhamos que os mapas de implantação em áreas ou em mancha continuam a destacar-se como os mais utilizados na representação dos fenómenos geográficos (Gráfico 16 e 17). Apesar de verificarmos que os mapas de diagramas deixaram de estar presentes, tendo sido escolhidos pontualmente entre 2006 e 2012 (Gráficos 18 e 19).

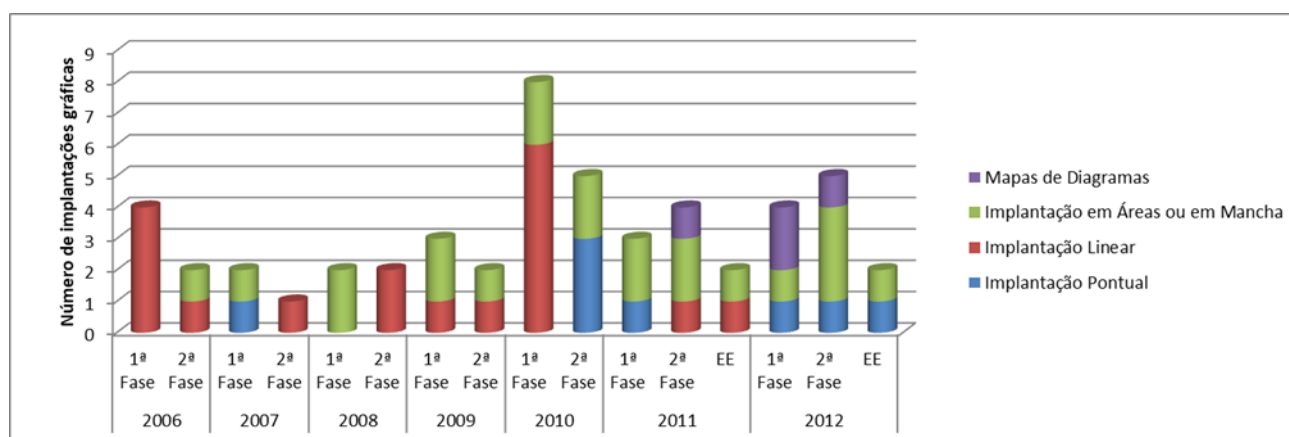


Gráfico 18 - Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, por Exame Nacional de Geografia A (2006/2012).

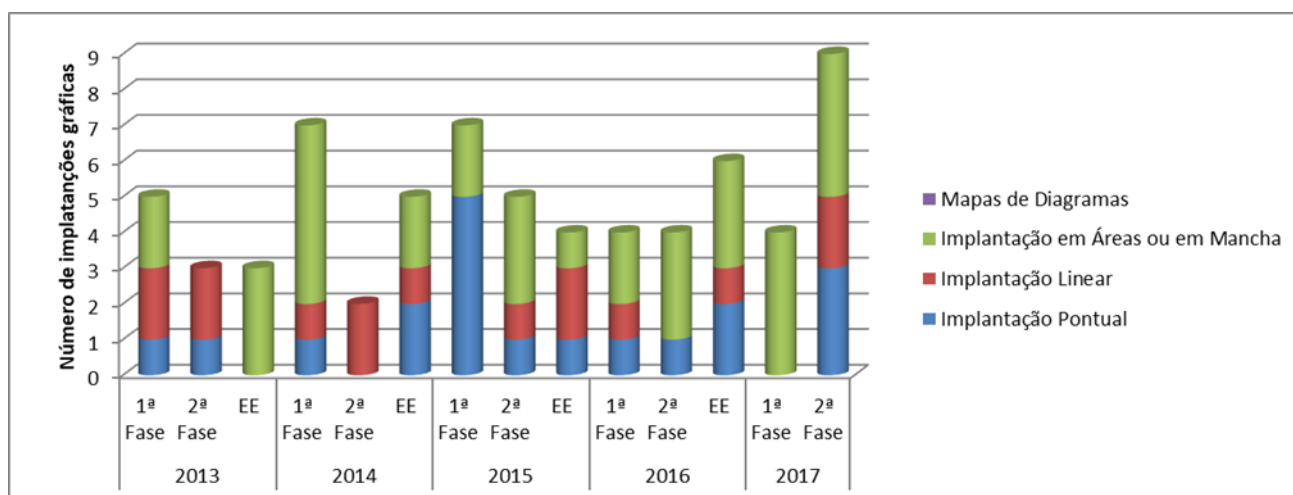


Gráfico 19 - Tipos de implantação gráfica utilizados nos mapas temáticos, por Exame Nacional de Geografia A (2013/2017).

Contudo, importa registrar que a partir de 2013, no geral, os exames apresentam sempre os três tipos de implantação: em áreas ou em mancha, linear e pontual, sobretudo os exames da Época Especial (Gráfico 19). No período considerado, entre 2006 e 2012, existem exames em que os documentos geográficos não servem como suporte para a realização das respostas, funcionando apenas como um *adereço* para a composição dos grupos de perguntas que antecedem, a saber: 2007 1ª Fase (grupos III e IV); 2008 1ª Fase (grupo VI) e 2011 1ª Fase (grupo IV), não se justificando a sua presença (Anexo 6). Ressaltamos ainda que, o peso dos itens que requisitam o manuseamento de peças geográficas é expressivamente menor, nos exames realizados na Época Especial comparativamente com os da 1ª e 2ª Fase, em todos os grupos de questões (Gráfico 20).

A partir de 2013, destaca-se o aumento significativo do peso dos itens que mobilizam a leitura interpretativa de documentos geográficos, sobretudo nos 2 últimos grupos da prova, tal como se assiste a um maior equilíbrio na valorização da literacia gráfica, em todos os grupos de itens da prova (Gráfico 20 e 21).

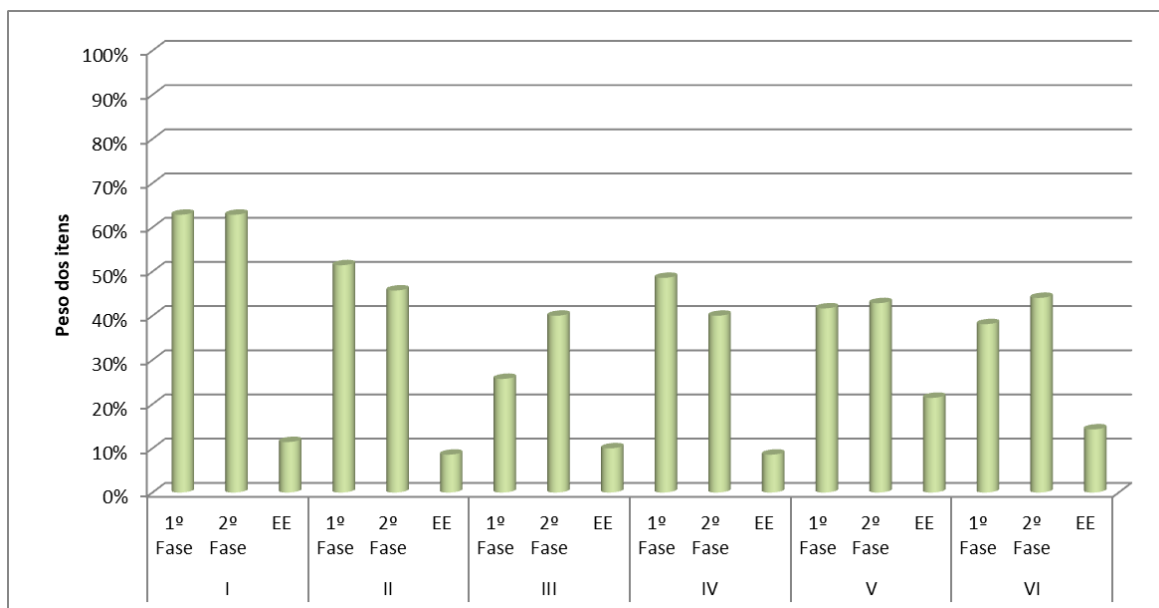


Gráfico 20 - Peso dos itens, de seleção e de construção, com leitura interpretativa de documentos geográficos, nos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2012).

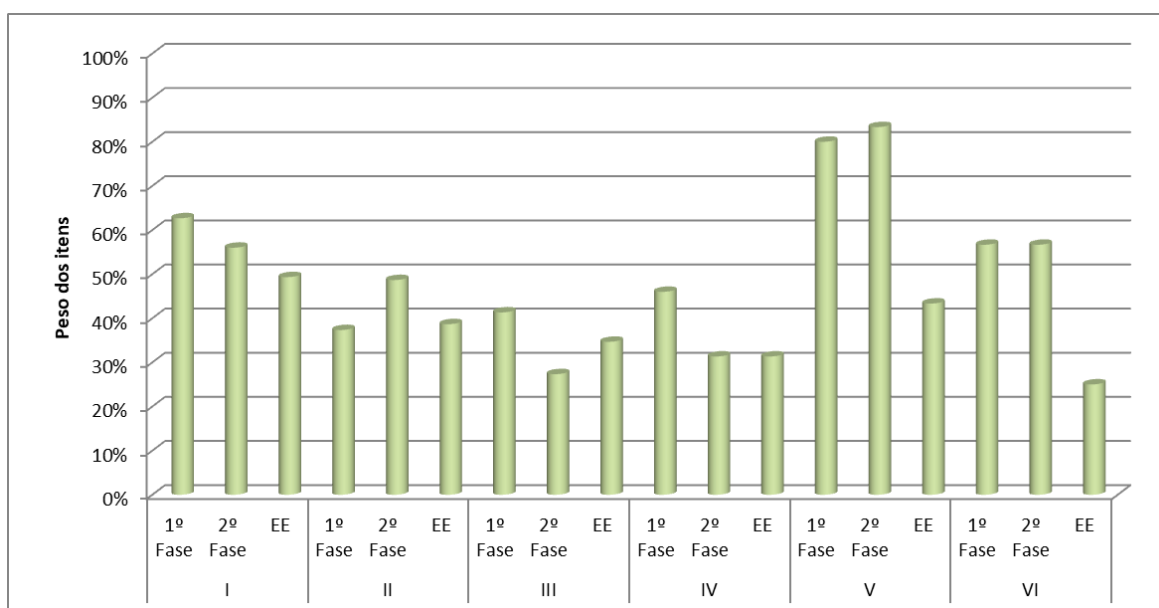


Gráfico 21 - Peso dos itens, de seleção e de construção, com leitura interpretativa de documentos geográficos, nos Exames Nacionais de Geografia A (2013/2017).

Como podemos verificar, a existência, por si só, de documentos geográficos nos exames nacionais não é demonstrativa da capacidade de leitura e interpretação de fenómenos naturais/humanos e/ou manipulação de dados estatísticos, pelos alunos, mas

sim da heterogeneidade de documentos utilizados. Todavia, o aumento na análise de documentos geográficos, em contexto de exame, coincide com a importância que esta competência-chave assume nas orientações curriculares de Geografia A, para o processo ensino-aprendizagem, significando que a literacia gráfica tem a mesma relevância na avaliação externa comparativamente com a avaliação interna.

Relativamente à tipologia dos documentos geográficos aplicados nas provas e, simultaneamente, a exigência da leitura e interpretação de peças geográficas, na seleção ou construção de respostas, perante a validade do constructo, destacamos alguns pontos que merecem a nossa atenção, na medida em que a interpretação documental assume um papel fundamental nas orientações curriculares e na literacia geográfica.

Neste âmbito, sublinhamos que:

- os grupos dos exames, na sua totalidade, são introduzidos, pelo menos, por um documento geográfico, a saber: mapas, gráficos, fotografias, textos, tabelas, figuras e/ou esquemas, e imagens de teledeteção (imagens de satélite e fotografias aéreas);
- os mapas conjuntamente com os gráficos e as fotografias são os documentos geográficos mais valorizados, sendo que os primeiros estão presentes em todos os exames;
- as provas apresentam, na generalidade, uma elevada heterogeneidade de documentos geográficos;
- o número de peças geográficas, por prova, aumentou consideravelmente, a partir de 2013;
- a tipologia dos gráficos empregados apresenta pouca diversidade, verificando-se que os de barras e linhas têm maior expressividade, assim como a análise unidimensional de dados;
- o tipo de mapas, quanto ao conteúdo, são marcadamente mapas temáticos;
- os mapas temáticos, desde 2013, apresentam dados e informações no domínio da Geografia Humana, 60%;

- os mapas temáticos destacam-se na atualidade por uma maior complexidade, na medida em que apresentam mais do que um tipo de implantação gráfica passando de mapas analíticos a sintéticos;
- as perguntas que remetem para os documentos geográficos nem sempre exigem interpretação documental, sobretudo nos exames aplicados entre 2006 e 2012;
- o requisito da leitura interpretativa de fenómenos naturais e humanos em peças geográficas tem vindo a aumentar o seu peso, ao longo do tempo.

Em suma, entre 2006 e 2017, identificamos que os exames utilizam um conjunto diversificado de documentos geográficos (mapas, gráficos, fotografias, textos, tabelas, figuras e/ou esquemas, e imagens de teledeteção), sendo que funcionam como ponto de partida para cada grupo da prova, ao definir a temática do grupo de questões em que se insere. No período considerado, também assistimos ao aumento do número de perguntas que exigem a leitura interpretativa de fenómenos naturais e humanos.

Todavia, salientamos que é fundamental ter em atenção a função de cada documento geográfico no conjunto de itens que integra, visto que se verifica: a existência de questões descontextualizadas face à temática dos dados/informações apresentados,⁴⁵ e a presença de grupos de itens com um número considerável de questões que não requerem a leitura interpretativa de peças geográficas.

c) Fidelidade Intersubjetiva

Do ponto de vista da correção, por um lado, as questões de escolha múltipla, pela sua natureza na classificação, são “[...] indiscutivelmente objectiva[s]. As respostas correctas são definidas de antemão.” (De Landsheere, 1976, p. 116), aumentando-se assim, segundo Vallejo (1979), a fiabilidade do instrumento de avaliação na ação de classificar. Por outro lado, os itens de construção têm significativas implicações na fiabilidade de um exame, pois “As características pessoais dos avaliadores, como

⁴⁵ Sobre este assunto ver: Item n.º 3, do grupo IV, do Exame Nacional de Geografia A, de 2016, 1ª Fase. Disponível em <http://bi.iave.pt/exames/exames/eSecundario/753/?listProvas>, consultado em 18 de setembro.

cultura, experiências, expectativas, estilo de correção, entre outras, podem influenciar a pontuação das tarefas.” (Toffoli *et al.*, 2016, p. 348). Apesar dos critérios específicos de correção estarem previamente estabelecidos, esta tipologia de perguntas promove a subjetividade na correção atendendo a que: “As respostas que não apresentem exatamente os mesmos termos ou expressões constantes dos critérios específicos de classificação são classificadas em igualdade de circunstâncias com aquelas que os apresentem, desde que o seu conteúdo seja cientificamente válido, adequado ao solicitado e enquadrado pelos documentos curriculares de referência.”⁴⁶

Nos exames realizados entre 2006 e 2017, verificamos que os 4 primeiros grupos de todos os exames, constituídos por itens de escolha múltipla, aumentaram o seu peso na classificação final da prova, de 100 para 120 pontos, num total de 200 (Quadro 5). A diferença em termos de pontuação que se fez notar a partir de 2014, deve-se ao aumento de 1 pergunta de escolha múltipla em cada um dos 4 primeiros grupos da prova, situação analisada no ponto anterior.⁴⁷

Exames Nacionais de Geografia A	Itens de seleção	Itens de construção	Cotação da prova
	Peso dos itens na classificação final da prova		
2006 1ª Fase - 2013 Época Especial	100 pontos	100 pontos	200 pontos
2014 1ª Fase - 2017 2ª Fase	120 pontos	80 pontos	

Quadro 12 - Peso dos itens de seleção e de construção no Exame Nacional de Geografia A (2006/2017).

Os itens de construção que compõem os 2 últimos grupos das provas registam uma descida no peso da classificação total da prova, de 100 para 80 pontos. A variação decorre da redução do número de perguntas de resposta curta e/ou restrita a par com a diminuição da cotação da resposta orientada, alteração descrita no ponto anterior.⁴⁸

Por conseguinte, registamos, a partir de 2014, o aumento do peso das respostas fechadas perante as respostas abertas na classificação do exame, promovendo um

⁴⁶ Critérios de Classificação, Exame Final do Ensino Secundário, Prova Escrita de Geografia A, 11.º ano de escolaridade, 2016 Época Especial, Instituto de Avaliação Educativa, I.P., p. 2. Disponível em <http://bi.iave.pt/exames/exames/eSecundario/311/?listProvas>, consultado em 29 de junho de 2017.

⁴⁷ Sobre este assunto ver neste relatório o ponto 6.2. Caracterização da Amostra.

⁴⁸ Sobre este assunto ver neste relatório o ponto 6.2. Caracterização da Amostra.

aumento da fidelidade do instrumento de avaliação, na medida em que, segundo Ribeiro (1997), há uma diminuição da fonte de erro – o corretor – visto que a mudança de sujeito não coloca em questão o resultado final dos itens de seleção, escolha múltipla, aumentando a fidelidade intersubjetiva. Todavia, os critérios estabelecidos, nos itens de construção, podem incorrer em classificações penalizadoras devido ao número insuficiente de tópicos de orientação para correção e/ou conduzirem a um rigor excessivo na aferição de conhecimentos como podemos confirmar a partir do parecer da APG, sobre os critérios de classificação do exame de Geografia A, aplicado na 1ª Fase, em 2017. Em que “Os critérios de correção são claros e bem elaborados, com exceção, do item 3 e 1 dos Grupos V e VI, respetivamente. No item 3 do grupo V, os **tópicos deveriam ser mais distintos**, já que a própria formulação da pergunta está demasiado focalizada em questões económicas e não em questões geográficas. No item 1 do grupo VI pedem-se 4 características ao todo mas só se prevê cotação superior a zero para respostas com pelo menos 2 características certas. **Por que razão um aluno que apresenta corretamente uma característica tem de ter “zero”?** (Associação de Professores de Geografia, 2017, p.n.n., sublinhado nosso).

7. Conclusão

A democratização do ensino a par com os resultados das investigações no domínio das Ciências da Educação, têm conduzido a que política e cientificamente se assista, face a uma tensão (social), à fundamentação da presença de um elemento externo, na aferição das aprendizagens dos alunos, com carácter certificativo e seletivo, em linha com o desenvolvimento operado na avaliação interna, com orientações baseadas em teorias construtivistas.

De facto, os pressupostos teóricos que sustentam a avaliação externa consideram a aplicação de um instrumento de avaliação de aprendizagens, de cariz externo, essencial ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na medida em que apresenta potencialidades para operar mudanças significativas na dinâmica do sistema educativo, ao nível de metodologias pedagógico-didáticas com repercussões no sucesso escolar. Todavia, atendendo ao estudo desenvolvido, consideramos que a realidade do sistema educativo português, no que diz respeito, à avaliação externa, apresenta problemas a montante e a jusante, da sua aplicação que comprometem o seu valor, enquanto instrumento promotor da qualidade das aprendizagens, nomeadamente no domínio da Geografia, no Ensino Secundário.

Em primeiro lugar, salientamos que a veracidade da avaliação externa já está à partida condicionada, por exemplo, quando verificamos os resultados inflacionados das classificações internas dos estabelecimentos escolares privados face aos públicos, com um peso significativo nos resultados finais. De facto, a desvirtuação do processo avaliativo fica patente na lista dos *rankings* das escolas, ano após ano, com as escolas privadas a assumirem os lugares de topo, demonstrando, de uma maneira geral, que a avaliação externa, por si só, não é suficiente para corrigir desigualdades e injustiças decorrentes da avaliação interna.

Centrando-nos, em seguida, na capacidade que a avaliação externa assume ter na introdução de retificações na aprendizagem, pelo aluno, a partir da análise e comparação de resultados de desempenho, visto que permite o diagnóstico das potencialidades e das dificuldades de aprendizagem, assim como a mudança nas metodologias e hábitos de estudo. Constatamos que na perspetiva do aluno, o exame de Geografia A, dado que

coincide com a conclusão da disciplina, dificilmente o seu resultado irá servir como base de trabalho, seja para potencializar os pontos fortes ou para colmatar os fracos. Primeiro, por que os discentes não têm por hábito requisitar as provas para as consultar, excetuando situações de reapreciação da classificação. Segundo, a própria estrutura interna do exame que privilegia uma avaliação dicotômica, 24 itens de seleção perante 6 de construção, não promove a análise reflexiva perante o aprendido e o avaliado, do ponto de vista da melhoria de competências mas sim de conhecimentos, sobretudo, os conteúdos temáticos que têm mais relevo no conjunto do exame, favorecendo o descontentamento dos alunos pelas temáticas que foram ou não abordadas.

Por último, no que concerne à regulação e monitorização das práticas docentes na gestão e aplicação das orientações curriculares, verificamos que a avaliação externa não é suficiente para que estes processos se concretizem na globalidade, e possibilitem ajustes nas metodologias pedagógico-didáticas. No caso particular de Geografia A, por um lado, é evidente uma subvalorização da leitura dos resultados presentes nos relatórios nacionais (2008/2017), do ponto de vista pedagógico-didático, que se revela na reiteração dos pontos críticos das aprendizagens geográficas, delegando, assim, para segundo plano a dimensão formativa da avaliação externa. Por outro lado, a desatualização do programa curricular, no referente ao domínio científico, cuja gestão está a cargo das editoras de manuais escolares, coloca em causa a equidade e a qualidade do ensino, a nível nacional, tal como o desempenho dos alunos, em contexto de avaliação externa.

O distanciamento entre os objetivos e os resultados da avaliação externa são relevantes, assim como a desarticulação entre a avaliação externa e avaliação interna. Consideramos, pois que a sobrevalorização dos sucessos e dos fracassos dos exames é a principal causa da “falta de comunicação” entre as principais modalidades de avaliação. O mediatismo das classificações e as respetivas implicações sociais pervertem o principal papel da avaliação externa, enquanto promotora da qualidade das aprendizagens, visto que se sobrepõem ao processo de re(construção) e aferição de Saberes previstos nas orientações curriculares, ao longo de um ou mais anos letivos.

Concluindo, no domínio da avaliação das aprendizagens salientamos a pertinência no ato de (re)por a intercomunicação entre avaliação externa e avaliação interna e, simultaneamente, de equacionar o peso dos exames na classificação final. No que se refere, em particular, às aprendizagens geográficas aferidas, destacamos a necessidade de diminuir a rutura entre o que é ensinado e aprendido, em sala de aula, com o que é avaliado nos exames. Acrescentando, ainda, a premência na atualização do plano curricular de Geografia A, em vigor há 16 anos, sobretudo no que se refere aos conteúdos programáticos, que colocam em causa as aprendizagens geográficas presentes e futuras.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2007). Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. *Revista Contrapontos*, vol. 7, n.º 1, pp. 11-22. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>, consultado em 13 de setembro de 2017.

Afonso, A. J. (2010). Avaliação educacional. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C. & Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=363>, consultado em 14 de setembro 2017.

Afonso, A. J. (2011). Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In Maria, P. A. & Jean, M. De K. (org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 83-101.

Aguirre, R. D. (2013). El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, n.º 43, pp. 247-258. Disponível em http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8667&id_libro=407, consultado em 8 de setembro de 2017.

Alves, M. L., Brazão, M. & Martins, O. (coord.) (2001). *Programa de Geografia A – 10.º e 11.º anos – Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades – Formação Específica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, pp. 67.

Alves, J. M. (2013). Exames: mitos e realidade. In Joaquim, M. & José, M. A. (Org.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, pp. 155-169. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12120>, consultado em 16 de agosto de 2017.

Araújo, E. R. (2012). Os centros de explicações no espectro do consumo das famílias portuguesas, in *Plataforma Barómetro Social*. Disponível em <http://www.barometro.com.pt/2012/12/05/os-centros-de-explicacoes-no-espectro-do-consumo-das-familias-portuguesas/>, consultado em 31 de maio de 2017.

Araújo, H. C. (1996). Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5, pp. 161-174. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14467>, consultado em 3 de setembro.

Associação de Professores de Geografia (2016). *Principais Competências Geográficas para o Século XXI. Conferência Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-competencias-conhecimentos-e-valores-numa-escolaridade-de-12>, consultado em 31 de agosto de 2017.

Associação de Professores de Geografia (2017). Parecer sobre a Prova de Exame de Geografia A, 1ª Fase, 2017. Disponível em <http://www.aprofgeo.pt/>, consultado em 18 de setembro de 2017.

Baggio, M. A. (2004). *Os Sete Pilares da Cultura Ocidental. Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte, pp. 77-86. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-34372004000100010, consultado em 8 de setembro de 2017.

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company Inc., pp. 207.

Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 23, n.º 23, pp. 77-93. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/index>, consultado em 6 de junho de 2017.

Borges, I. (2011). *A Educação especial na esfera pública em Portugal / Análise dos Debates em Torno das Recentes Medidas de Política Educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Dissertação de

Mestrado em Ciências da Educação - Especialidade Educação Especial. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%ABlica%20em%20Portugal.pdf>, consultado em 25 de junho de 2017.

Câmara, A. C.; Ferreira, C. C.; Silva, L. U.; Alves, M. L., & Brazão, M. M. (2002). *Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 31.

Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 2ª edição, pp. 232.

Claudino, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal uma Perspectiva. *Inforgéo*, n.º 15, Lisboa: APG, pp. 160-199. Disponível em <http://www.apgeo.pt/inforgeos>, consultado em 2 de Setembro de 2017.

Claudino, S. (2008). A Influência de Orlando Ribeiro no Ensino Secundário de Geografia e História. *Finisterra*, XLIII, n.º 85, pp. 35-44. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/finisterra/issue/view/191>, consultado em 2 de Setembro de 2017.

Claudino, S. (2010). A Geografia: ensino e investigação didáctica num país europeu periférico. *Boletim Paulista de Geografia*, n.º 90, pp. 117-136. Disponível em <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/811>, consultado em 1 de setembro de 2017.

Claudino, S. (2015). A Educação Geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo, Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, vol. 2, n.º 3, pp. 7-19. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/204>, consultado em 1 de setembro de 2017.

Copertari, L. (2012). Visualising Project Management Dimensions. *Journal of Project, Program & Portfolio Management*, vol. 3, n.º 1, pp. 1-9. Disponível em <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/pppm/search/titles?searchPage=2>, consultado em 18 de setembro de 2017.

Correia, L. G. (2014). Dilemas do Ensino Secundário-Liceal em Portugal nos alvares do Liberalismo segundo a visão situada do Liceu Nacional do Porto, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 42, pp. 43-65. Disponível em

<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/editions/292>, consultado em 1 de setembro de 2017.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P., Araújo, F. (coord.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 37-42. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26195>, consultado em 11 de agosto de 2017.

Cristelo, S. (2011). *Avaliação das aprendizagens – um contributo para a melhoria das práticas de avaliação na sala de aula*. Disponível em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?avaliacao-das-aprendizagens-um-contributo-para-a-melhoria-das-praticas-de-avaliacao-na-sala-de-aula&codigo=A0605, consultado em 28 de agosto de 2017.

De Landsheere, G. (1993). Crítica a los exámenes. In Angel, D. B. (comp.), *El examen: textos para su historia y debate*. México, UNAM, CESU: Plaza y Valdez, pp. 271-293.

De Landsheere, G. (1976). *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia*. Coimbra, Livraria Almedina, pp. 330.

Dias, M. H. & Feijão, M. J. (1995) – *Glossário para Indexação de Documentos Cartográficos*. Lisboa: Edição do Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, p. 107.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores, pp. 55, (versão de trabalho). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>, consultado em 10 de agosto de 2017.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, vol. 33, n.º 3, pp. 581-600. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5543>, consultado em 12 de agosto de 2017.

Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. In *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 21-49. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1061-publicacoes-cne-avaliacao-externa-e-qualidade-das-aprendizagens>, consultado em 29 de julho de 2017.

- Fernandes, M. G. (2007). *Manuais Escolares de Geografia: imagens, cartografia e divisões regionais*. Porto: Departamento de Geografia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/>, consultado em 1 de setembro de 2017.
- Ferraz, H., Nata, G., Pereira & Neves, T. (2016). Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 16, pp. 190-210.
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, vol. 41, n.º 1, pp. 153-169. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>, consultado em 3 de setembro de 2017.
- Ferreira, M. (2014). *O Diretor de Turma no Papel de Líder Intermédio*. Viseu: Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/16757>, consultado em 6 de junho de 2017.
- Fontinha, F. (2016). *Saídas de Campo na Evolução do Ensino da Geografia: Teoria e Práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
- Freitas Varella de, C. M. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 1, pp. 95-130. Disponível em <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=374>, consultado em 3 de setembro de 2017.
- GAVE (2010) *Relatório – Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais*. Disponível em <http://iave.pt/np4/110.html#1>, consultado em 21 de agosto de 2017.
- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora, 4ª edição, pp. 189.
- Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2017). *Prova de Exame Final Nacional de Geografia A (719) – 1ª Fase Esclarecimento*, p.n.n. Disponível em

http://www.iave.pt/np4/file/341/comunicado_prova_719.pdf, consultado em 18 de setembro de 2017.

Jornal Económico (2017). *Associação de Professores investiga possível erro na prova de Geografia A. p.n.n.* Disponível em http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/associacao-de-professores-investiga-possivel-erro-na-prova-de-geografia-a-175007?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook, consultado em 18 de setembro de 2017.

Kraemer, M. (2006). *Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Mar de La Plata (8, 9 e 10 de dezembro, 2005). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/>, consultado em 1 de setembro de 2017.

Lafontaine, D. (2005). G. de Landsheere. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France: Retz, pp. 251-252.

Leite, C. (2014). Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: uma relação compatível? In *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 50-59. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1061-publicacoes-cne-avaliacao-externa-e-qualidade-das-aprendizagens>, consultado em 29 de julho de 2017.

Lemos, V. (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*. CIES e-Working Papers n.º 174. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2249>, consultado em 3 de setembro de 2017.

Lemos, P; Ribeiro, S. & Rocha, J. (2017). Mas, esta prova não avalia conhecimentos! – O (des)interesse pelos Exames Nacionais. *Revista de Educação Geográfica |UP*, n.º 1, p. 3547. Universidade do Porto. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/1906>, consultado em 20 de agosto de 2017.

- Matos, M. (2000). A Comunidade Educativa. *Página da Educação*, edição 94, ano 9, p. 23. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8178&mid=2>, consultado em 2 de junho de 2017.
- Medina, C. (1993). Modernidad, Educacion y Legitimidad: El Examen. In Angel, D. B. (comp.), *El examen: textos para su historia y debate*. México, UNAM, CESU: Plaza y Valdez, pp. 261-268.
- Ministério da Educação (1996). *Geografia 10.^o e 11.^o anos, Orientações de Gestão de Programas*. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2006). *Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos / Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos / 12.^o Ano*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 35.
- Miranda, M. J. (1982). Docimologia em Perspetiva. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 8, n.^o 1, pp. 39-69. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33276/36014>, consultado em 14 de setembro de 2017.
- Nata, G., Pereira, M. J., & Neves, T. (2014a). Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, vol. 68 (1), pp. 851-874.
- Nata, G., Pereira, M. J., & Neves, T. (2014b). Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as Change*, vol. 18, 2^a edição, pp. 211-225.
- Niza, S. (2016). Revisitar a pedagogia contemporânea no quinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.^o 4, 6.^a série, pp. 28-33.
- Nunes, A., Almeida, A. e Nolasco, C. (s/d.). *Metas Curriculares de Geografia / Ensino Básico: 3º Ciclo / Documento de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em www.dge.mec.pt/cites/default/files/ficheiros/caderno_de_apoio_mc_geografia_final.pdf, consultado em 3 de julho de 2017.

- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação e Transformação em Educação*. São Paulo: Vozes, pp. 232.
- Pacheco, J. (2009). *Pequeno Dicionário das Utopias da Educação*. Editora Wak, pp. 46 e 64.
- Pacheco, J. (2014). *Escola dos sonhos existe há 35 anos em Portugal*. In Lago, Prof. Samuel Ramos (Org.) José Pacheco / Escola da Ponte / Crônicas Educação: Denunciar e Anunciar, vol. 2, 1ª edição, Editora Nossa Cultura, Curitiba, pp. 47.
- Pacheco, J. A. (2007). Currículo, investigação e mudança. In *A Educação em Portugal (1986-2006) / Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 55-111. Disponível em <http://www.esepf.pt/pacweb3/SearchResultDetail.aspx?mfn=9620&DDB=#.WVVuDYjyvIU>, consultado em 29 de junho de 2017.
- Pereira, F. M. (2016). No encerramento do cinquentenário do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 4, 6.ª série, pp. 7-10.
- Perrenoud, P. (1998). *L'Évaluation des Élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux Logiques*. Bruxelles: De Boeck, p. 219.
- Pires, I. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de caso)*. Lisboa: Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2182>, consultado em 6 de junho de 2017.
- Raymundo, V. P. (2009). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 44, n.º 3, p. 86-93. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5768/4188>, consultado em 13 de julho de 2017.
- “Reflexões conclusivas” in *Comunicações, II Colóquio Ibérico de Geografia, Lisboa, 1980*, II, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, 1983, p. 253.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. 7.ª Edição. Lisboa: Texto Editora, p. 226.

Semião, F. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Ponta Delgada: Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialidade em Línguas. Disponível em <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/457>, consultado em 6 de junho de 2017.

Sene, J. (2008). A Sociedade do Conhecimento e as Reformas Educacionais. In Arroyo, M.; Bonastra, Q.; Casals, V.; Jori, G., Sunyer, P. & Zaar, M. (eds.) *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Barcelona, X Coloquio Internacional de Geocrítica, 26 a 30 de maio de 2008, p.n.n. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/programa.htm>, consultado em 8 de setembro de 2017.

Silva, A. (2006). *Gráficos e Mapas – representação de informação estatística*. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas, pp. 284.

Silva, M. M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/78452>, consultado em 19 de junho de 2017.

Sousa, H. D. (coord.) (2011). *Exames Nacionais Relatório 2010*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional. Disponível em <http://iave.pt/np4/109.html#1>, consultado em 19 de agosto de 2017.

Sousa, H. D. (coord.) (2012a). *Exames Nacionais Relatório 2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional. Disponível em <http://iave.pt/np4/108.html#1> consultado em 19 de agosto de 2017.

Sousa, H. D. (coord.) (2012b). *Projeto Testes Intermédios, Relatório 2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional. Disponível em <http://iave.pt/np4/114.html#1>, consultado em 19 de agosto de 2017.

Sousa, H. D. (coord.) (2013a). *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação

Educacional, pp. 57-60. Disponível em <http://iave.pt/np4/111.html#1>, consultado em 19 de agosto de 2017.

Sousa, H. D. de (coord.) (2013b). *Projeto Testes Intermédios, Relatório 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional. Disponível em <http://iave.pt/np4/113.html#1>, consultado em 19 de agosto de 2017.

Sousa, H. D. (coord.) (2017). *Exames Finais Nacionais-Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Instituto de Avaliação Educativa, I. P., pp. 86-98. Disponível em <http://iave.pt/np4/337.html#1>, consultado em 19 de agosto de 2017.

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), pp. 793-822. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56909>, consultado em 7 de setembro de 2017.

Stoer, S. R. (2008). Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, pp. 113-132. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt>, consultado em 3 de setembro de 2017.

Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, n.º 3, pp. 48-54. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330>, consultado em 3 de setembro de 2017.

Toffoli, S., Andrade, D., Bornia, A. & Quevedo-Camargo, G. (2016). Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 42, n.º 2, p. 343-358. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/116445/114037>, consultado em 11 de julho de 2017.

Vallejo, P. M. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 214.

Vilarinho, M. E. (2002). Formação Cívica no Ensino Básico - É preciso dar voz às crianças e aos jovens! *Página da Educação*, edição 116, ano 11, p. 21. Disponível em

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=116&doc=9040&mid=2>, consultado em 25 de junho de 2017.

Vlach, V. (2007). Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XI, n.º 245 (63). Disponível em <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24563.htm>, consultado em 8 de setembro de 2017.

Sítios na internet consultados

<http://bi.iave.pt/exames/>, consultado em 10 de junho de 2017.

<http://www.climaedumedia.com/>, consultado em 31 de maio de 2017.

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=2427&p_est_id=16451, consultado em 3 de julho de 2017.

<http://www.geopalavras.pt/2016/04/apostas-para-o-exame-nacional-de.html>, consultado em 20 de setembro de 2017.

<http://bi.iave.pt/exames/exames/eSecundario/311/?listProvas>, 29 de junho de 2017.

<http://bi.iave.pt/exames/exames/eSecundario/753/?listProvas>, 29 de junho de 2017.

<http://iave.pt/np4/faq.html>, consultado em 12 de abril de 2017.

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>, consultado em 31 de maio de 2017.

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>, consultado em 31 de maio de 2017.

<http://www.orlando-ribeiro.info/>, consultado em 3 de setembro de 2017.

<https://www.pordata.pt/Portugal/M%C3%A9dia+global+dos+resultados+na+prova+de+exame+de+Geografia+A+do+ensino+secund%C3%A1rio-2503>, 3 de setembro de 2017.

<http://uniarea.com/forum/index.php?threads/palpites-para-exame-de-geografia-2017.19609/>, consultado em 20 de setembro de 2017.

Legislação

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril (1976). *Diário da República*, n.º 86/1976 – série I. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). *Diário da República*, n.º 15/2001 – I série-A. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro (2003). *Diário da República*, n.º 49/2012 – I série-A. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (2004). *Diário da República*, n.º 73 — I série – A. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril (2016). *Diário da República*, n.º 65 – 1.ª série. Lisboa.

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (1992). *Diário da República*, n.º 140 – I série-B. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho (2016). *Diário da República*, n.º 11 – 2.ª série. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016). *Diário da República*, n.º 66 – 2.ª série. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). *Diário da República*, n.º 237 – I série. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, *Diário da República*, n.º 166, 1ª Série, de 27 de agosto de 2009. Lisboa.

Resolução n.º 188/82, de 23 de outubro (1986). *Diário da República*, n.º 246 – I série. Lisboa.

Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de setembro (1993). *Diário da República*, n.º 247 – I série-B. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Atividades em Sala de Aula



Figura 7 – Apresentação oral de trabalhos de grupo por alunos do 9.^o ano de escolaridade.

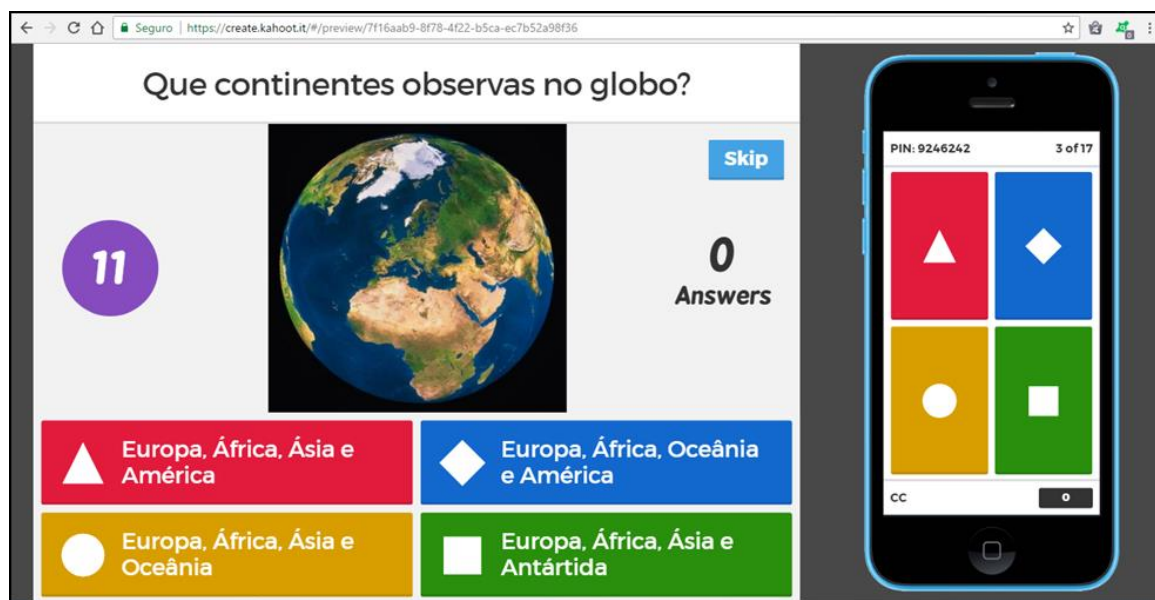


Figura 8 – Utilização de jogos na solidificação de aprendizagens, a partir da plataforma digital *Kahoot*, de *game-based learning*.

Educação Ambiental

Alexandra Silva / nº1
Carolina Roque / nº2
Ana Rita Cardoso / nº4
Escola Secundária Latino Coelho

Introdução

O ambiente está inserido na Agenda nacional e internacional, devido às alterações climáticas que têm conduzido a transformações de ecossistemas terrestres e marinhos, com consequências nefastas. Neste sentido focámos a investigação na Educação Ambiental, nomeadamente, na percepção que a sociedade tem da importância da conservação da natureza.

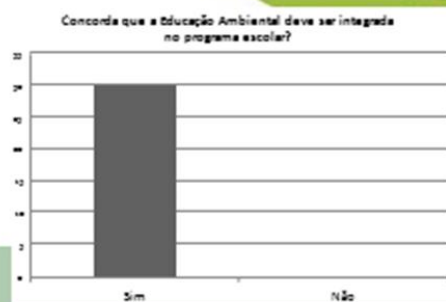
Materiais e Métodos

Para completar a realização do trabalho, foi elaborado um inquérito. Este foi apresentado a uma amostra de 30 pessoas entre os 16 e 60 anos. Incidiu-se essencialmente na classe etária dos 16 e 17 anos, sendo esta metade da amostra. Continha 6 perguntas e abordava temas como, as Áreas Protegidas e a Educação Ambiental.

Resultados

Relativamente às Áreas Protegidas, a amostra apresenta ter um conhecimento base sobre a sua definição e sobre os seus benefícios, mas não reconhece as tipologias existentes. Em relação à Educação Ambiental, todos os inquiridos concordam com a sua integração no programa escolar, revelando a preocupação em divulgar os princípios do ambiente aos alunos, para que tenham uma formação futura.

Os conhecimentos sobre o ambiente são inseridos no quotidiano da amostra, uma vez que esta realiza práticas ecológicas como a reciclagem, cumprimento do bi-horário, fecho da água enquanto lavam os dentes/loja e substituição do banho de imersão por duche. Contudo, mais de 50% da amostra não tem noção de quando surgiu o conceito de Educação Ambiental e a sua junção ao currículo.



Conclusão

Em suma, a realização deste inquérito mostrou que o conhecimento geral das pessoas não é tão abrangente como o que era esperado. Encontram-se algumas lacunas no conhecimento ambiental uma vez que não reconhecem as tipologias das áreas protegidas nem quando surgiu o conceito de Educação Ambiental, sendo estes pontos importantes no conhecimento geral.

Figura 9 – Poster realizado por alunos do 11.º ano de escolaridade.

Anexo 2 – Instrumentos de Avaliação

GEOGRAFIA – ___º ano – Turma ___ Lista de Verificação Ano Letivo 20___/20___		
GRUPO		
Alunos		
N.º	Nome	Responsabilidades
		Controlar o barulho
		Solicitar a professora para dúvidas
		Preencher a lista de verificação
		Verificar se o plano de trabalho está a ser cumprido
Data – ___/___/___		
1º. Tarefas a desenvolver – início da aula		
2º. Trabalho desenvolvido – fim da aula		Cumprimento
		Não Cumprimento
		Justificar
3º. Dificuldades sentidas – fim da aula		
Observações - Professora		
Empenho – Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Cooperação – Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Autonomia – Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Prazos – Excelente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> _____		

Figura 10 – Lista de verificação de trabalhos de grupos.





Escalas de Classificação – Geografia – ___º ano												
Avaliação Formativa												
												
1. Comunicação Oral												
	1		2		3		4		5			
Estrutura a resposta												
É claro na exposição												
Revela originalidade												
Alunos												
Letra	Nome								n.º	Data		
A										___/___/2016		
B										___/___/2016		
C										___/___/2016		

Figura 11 – Escala de classificação da comunicação oral.



Domínio – Atividades Económicas
Subdomínio – Os Recursos Naturais

Objetivo Geral		3. Compreender a repartição das atividades económicas em setores			
	 	Conceitos Noções Básicas – ✓ – ✗	Manual (pág.) ▪ Conteúdos ▪ Exercícios	Livro Atividades (pág.) ▪ Exercícios	Tempo de Estudo Autônomo (aula/casa)
	1. Diferenciar os setores primário, secundário e terciário.	▪ Setores de atividade <input type="checkbox"/> Primário <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Terciário	C – pág. E – pág.	pág. –	<input type="checkbox"/> Ler o Manual <input type="checkbox"/> Ler o C. Diário <input type="checkbox"/> Realizar Exercícios <input type="checkbox"/> Outros: _____
	2. Distinguir população ativa de população inativa.	▪ População ativa <input type="checkbox"/> ▪ População inativa <input type="checkbox"/>	C – pág. E – pág.	pág. –	<input type="checkbox"/> Ler o Manual <input type="checkbox"/> Ler o C. Diário <input type="checkbox"/> Realizar Exercícios <input type="checkbox"/> Outros: _____
	3. Relacionar a evolução da distribuição da população ativa por sectores de atividade em países com diferentes graus de desenvolvimento.		C – pág. E – pág.	pág. –	<input type="checkbox"/> Ler o Manual <input type="checkbox"/> Ler o C. Diário <input type="checkbox"/> Realizar Exercícios <input type="checkbox"/> Outros: _____
Simbologia		Compreendo – ✓ Ainda não compreendo – ✗			

Aluno:	n.º:	Turma:	º ano	Data: ____/____/2016
Observações				

Figura 12 – Lista de verificação de conteúdos temáticos.

Anexo 3 – Documento “Aprendizagens Essenciais da Geografia”

CONCEITOS
Tema Módulo Inicial: Localização, Escalas, Distrito, Concelho, Freguesia, NUT, Região Autónoma, Território, Cidadania, Espaço lusófono, União Europeia, Mercado Comum, Moeda Única, Tratado de Maastricht,
Tema 1. A população, utilizadora de recursos e organizadora de espaços
Subtema: A população: evolução e diferenças regionais
Crescimento Natural, saldo migratório, taxa de natalidade, taxa de mortalidade, Taxa de Mortalidade Infantil, Esperança Média de Vida, Crescimento efetivo, Estrutura etária, Taxa de fecundidade, Índice de renovação de gerações, Índice sintético de fecundidade, Envelhecimento demográfico, Índice de dependência de Idosos, Índice de dependência de jovens, Nível de qualificação profissional, Estrutura ativa, Desemprego, Emprego temporário, Taxa de alfabetização, Taxa de desemprego, Tipos de emprego, Desenvolvimento sustentável, Qualidade de vida.
Subtema: A distribuição da população
Êxodo rural, Assimetrias regionais, Capacidade de carga humana, Despovoamento, Litoralização.
Tema 2 - Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades
Subtema: Os recursos do subsolo
Jazida, Unidade geomorfológica, Águas minerais, Águas termais, Recurso não renovável, Recurso renovável, Combustíveis fósseis, Energia geotérmica, Mineral energético, Mineral metálico, Mineral não metálico, Rochas industriais, Rochas ornamentais, Turismo termal.
Subtema A radiação solar
Energia solar, Insolação, Albedo, Temperatura média, Isotérmica, Amplitude térmica, Regime térmico, Encosta soalheira, Encosta umbria, Turismo balnear.
Subtema: Os recursos hídricos
Massa de ar, Isóbara, Depressão barométrica, Anticiclone, Situação meteorológica, Relevo concordante/discordante, Barreira de condensação, Precipitação convectiva, Precipitação frontal, Precipitação orográfica, Superfície frontal polar, Período seco estival, Balanço hídrico, Evapotranspiração (potencial e real), Recurso hídrico, Rede hidrográfica, Bacia hidrográfica, Escorrência, Infiltração, Toalha freática, Permeabilidade, Aquífero, Produtividade aquífera, Água residual, Água subterrânea, Água superficial, Caudal, Regime fluvial, Disponibilidade hídrica, Albufeira, Barragem, Barragem de retenção versus barragem de produção, Energia hidroelétrica, Energia hídrica, Efluente, Eutrofização, Salinização.
Subtema: Os recursos marítimos
Águas interiores, Águas territoriais, Zona contígua, Zona Económica Exclusiva (ZEE), Erosão marinha, Abrasão marinha, Plataforma continental, Talude continental, Praia, Barra, Ria, Estuário, Corrente marítima, Deriva Norte-Sul, Energia das marés, Energia eólica, Maré negra, Nortada, Recurso piscícola, Tipos de pesca, Quotas de pesca, Upwelling, Aquicultura, Ordenamento da Orla Costeira.

Figura 13 – Lista de conceitos do 10.^o ano de escolaridade, proposta pela Associação de Professores de Geografia.

CONCEITOS
Tema 3 - Os espaços organizados pela população
Subtema: Os espaços rurais em mudança
Espaço rural, Estrutura agrária, Estrutura fundiária, Região agrária, Produtividade agrícola, Rendimento agrícola, SAU (Superfície Agrícola utilizada), Tipos de agricultura, Pluriatividade, Emparcelamento, Indústria agroalimentar, PAC (Política Agrícola Comum), Património cultural paisagístico, TER, Agenda 2000, Desenvolvimento sustentável.
Subtema: As áreas urbanas: dinâmicas internas
Espaço urbano, Centro urbano/cidade, População urbana, Taxa de urbanização, Acessibilidade, Área funcional, Função urbana, Função rara/vulgar, Malha Urbana, Diferenciação funcional, Diferenciação social, CBD / Baixa, Renda locativa, Expansão urbana, Polis, Migração pendular, Suburbanização, Fator de localização industrial, Periurbanização, Rurbanização, Reurbanização, Área metropolitana, Gentrificação / Nobilitação Urbana, PDM (Plano Diretor Municipal), PP (Plano de Pormenor), Reabilitação urbana, Renovação urbana, Requalificação urbana.
Subtema: A rede urbana e as relações campo-cidade
Aglomeração urbana, Área de influência, Centralidade, Complementaridade, Cooperação interurbana, Lugar central, Macrocefalia, Bicefalia, Rede urbana monocêntrica, Rede urbana policêntrica, Parcerias urbano/rural, Economia de aglomeração, Deseconomia de aglomeração, Descentralização, Desconcentração, coesão territorial.
Tema 4 - A população, como se movimenta e como comunica
Subtema: A diversidade de modos de transporte e a desigualdade espacial das redes
Efeito barreira, Distância-custo, Distância relativa, Distância-tempo, Fluxo de informação Interface/ Plataforma multimodal, Isócrona, Isótima, Logística, Meio de Transporte, Modo de transporte, RTE (Rede Transeuropeia de Energia), RTT (Rede Transeuropeia de Transportes), Transshipment, Transporte multimodal, Hub.
Subtema: A revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais
Ciberespaço, Comércio, Teletrabalho, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), Sociedade digital.
Tema 5 - A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades
Subtema: os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia e as regiões portuguesas no contexto das políticas da União Europeia
Portugal 2020: Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo, Indicadores de coesão territorial,
Subtema: A valorização ambiental em Portugal e a política ambiental comunitária
Paisagem Cultural, Área protegida, Parque Natural, PNA (Plano Nacional da Água), Rede Natura 2000, Reserva Natural, Tipos de Resíduos, Economia com baixa emissão de carbono.

Figura 14 – Lista de conceitos do 11.^o ano de escolaridade, proposta pela Associação de Professores de Geografia.

Anexo 4 – Documento “Outros Conceitos”

10.^o ano de escolaridade

Tema Módulo Inicial: “Porta atlântica”; Zona euro.

Tema 1. A população, utilizadora de recursos e organizadora de espaços

Subtema: A população: evolução e diferenças regionais

Assimetrias regionais; Emigração; Geriatria; Índice de envelhecimento; Migrações; POPH (Programa Operacional Potencial Humano); QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional); Renovação de gerações; Setores de atividade; Taxa de analfabetismo; Taxa de atividade; Taxa de crescimento efetivo; Taxa de crescimento migratório; Taxa de crescimento natural; Tecido industrial.

Subtema: A distribuição da população

Estratégias sustentáveis na fixação populacional; Dinamização demográfica; População residente; Saldo migratório; Sustentabilidade dos recursos naturais.

Tema 2 - Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades

Subtema: Os recursos do subsolo

Balança comercial; Biocombustível; Eficiência energética; Energia da biomassa; Fatura energética; Hidrocarboneto; Mina; Pedreira; Pegada ecológica; Plano de recuperação paisagística; Política energética europeia; Política energética nacional; Recurso energético; Sustentabilidade energética; Tipos de águas potáveis.

Subtema: A radiação solar

Absorção; Aquecimento global; Altura meridiana do sol; Autossuficiência energética; Balanço energético; Dia natural; Difusão; Energia solar (térmica, fotovoltaica); Normal climatológica; Política energética europeia; PAT (Potencial de Aproveitamento Térmico); Reflexão.

Subtema: Os recursos hídricos

Caudal ecológico; Centros barométricos de origem: dinâmica, térmica e térmico-dinâmica; Défice hídrico; Dessalinização; DQA (Diretiva Quadro da Água); Estruturas marítimas (pontão, esporão); Frentes de ar; Frente polar; Geada; Sustentabilidade dos recursos hídricos; Granizo; Humidade (absoluta e relativa); Isoieta; Normal climatológica; Nortada; Perfil de um rio (longitudinal e transversal); Perturbação da frente polar; Precipitação média; Regime hidrológico; Saraiva; Superfície frontal; Variação da precipitação (intra-anual e interanual).

Subtema: Os recursos marítimos

Aquecimento global; Calado; Erosão litoral; Hidrocarboneto; Offshore/Onshore; Plataforma de abrasão; Pontão; Sustentabilidade marinha; TIG (Tecnologias de Informação Geográfica); Tipo de costa; Turismo balnear.

11.^o ano de escolaridade

Tema 3 - Os espaços organizados pela população

Subtema: Os espaços rurais em mudança

Agricultura sustentável; Autossuficiência agrícola; Bloco; Espaço agrário; Exploração agrícola; Multifuncionalidade; Produção integrada; Produção de primores; Produto transgénico; Setor agroflorestal; Setor agropecuário; Turismo sustentável.

Subtema: As áreas urbanas: dinâmicas internas

Área de influência; Centro histórico; “Cidade mãe”; Coesão territorial (intra/ inter); Estrutura ativa; Fases do crescimento urbano (centrípeta e centrífuga); “Ilha de calor”; Nível de qualificação profissional; Qualidade de vida urbana; Regeneração urbana; Sustentabilidade urbana; Tecido industrial.

Subtema: A rede urbana e as relações campo-cidade

Área raiana; Cidade de média; Centro urbano/cidade; Estrutura ativa; Função rara/vulgar; Hierarquia das cidades; I&D (Inovação/Desenvolvimento); Internacionalização económica; Património Mundial em Portugal – UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura); Sinergia; Sustentabilidade urbana.

Tema 4 - A população, como se movimenta e como comunica Subtema: A diversidade de modos de transporte e a desigualdade espacial das redes

Autoestrada marítima; Coesão territorial (intra/inter); Contentorização; Corredor multimodal; GPS (Sistema de Posicionamento Global); *Hinterland*; Iliteracia digital; Intermodalidade; Internacionalização económica; Interoperabilidade; Migrações pendulares; Mobilidade (intraurbana e interurbana); Multimodalidade; PCT (Política Comum de Transportes); Plataforma logística; “Porta atlântica”; Qualidade de vida; Sustentabilidade urbana; Transbordo; Transporte intermodal ou combinado; Veículos híbridos.

Tema 5 - A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades**Subtema: os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia e as regiões portuguesas no contexto das políticas da União Europeia**

Conferência do Rio; Espaço Schengen; Pegada ecológica; POOC (Plano de Ordenamento da Orla Costeira); Protocolo de Quioto; Sustentabilidade ambiental.

Figura 15 – Lista de conceitos do 10.^o e 11.^o anos de escolaridade, criada por nós.

Anexo 5 – Quadros relativos ao Tratamento Estatístico

Decreto-Lei nº 74/2004																	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012				total
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	
Módulo inicial: A Posição de Portugal na Europa e no Mundo																	110
1.1. A população: evolução e diferenças regionais	25	20	50	30	25	35	25	65	20	20	40	25	25	40	5	25	480
1.2. A distribuição da população											30	10			10		160
2.1. Os recursos do subsolo		50				10	25	5			10	30	5			25	50
2.2. A radiação solar			20		25	25	40				20		25		50	50	255
2.3. Os recursos hídricos	25	25	30	50	25	30		20	75	25	20		45	40	25		435
2.4. Os recursos marítimos	20			25	40		10	20		25	10	50					200
3.1. As áreas rurais em mudança	55	50	50	25	60	25	25	35	50	25	20	20	25	30	50	25	570
3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas	50	25	10	20	10	15	50	10	5	25	10	20	25	5	20	50	350
3.3. A rede urbana e as novas relações cidade-campo			15		10	10		5	20		20	20		10	5		115
4.1. A diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes	25	25	5	50	5	40	25	30	15	50		25	50	50		25	420
4.2. A revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais															25		25
4.3. Os transportes e as comunicações e a qualidade de vida da população																	0
5.1. Os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia			5								15						20
5.2. A valorização ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária			5						5								10
5.3. As regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia																	0
	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

Figura 16 – Total de conteúdos temáticos, em pontos (2006/2012).

Decreto-Lei nº 139/2012																
	2013			2014			2015			2016			2017			
	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	Total	
Módulo inicial: A Posição de Portugal na Europa e no Mundo	15	10	5	5	15	25	5	5	10	15	10	10	5	5	140	
1.1. A população: evolução e diferenças regionais		25	25	30	40	30	30	20	20	30	10	40	35		335	
1.2. A distribuição da população	40					10		5	20	10	15			20	120	
2.1. Os recursos do subsolo					20	20		25		10	10	15		20	120	
2.2. A radiação solar			50			5	25			25			15	10	130	
2.3. Os recursos hídricos	25	25	25	30	30	20	40	5	25	20	20	30	25	25	345	
2.4. Os recursos marítimos	25	40	5	40	5			30	25		45		20	15	250	
3.1. As áreas rurais em mudança	50	25	25	40	30	30	30	30	45	40	30	25	35	30	465	
3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas	5	30	30	10	25		20	25	15		10	10	25	10	215	
3.3. A rede urbana e as novas relações cidade-campo	15	10	20	20	5	30	20	5	10	30	20	30		30	245	
4.1. A diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes	25	35	15	25	30	20	30	30	25	20	5	40	40	30	370	
4.2. A revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais											15				15	
4.3. Os transportes e as comunicações e a qualidade de vida da população															0	
5.1. Os desafios para Portugal do alargamento da União Europeia						5								5	10	
5.2. A valorização ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária						5		20	5		10				40	
5.3. As regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia															0	
	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	

Figura 17 – Total de conteúdos temáticos, em pontos (2013/2017).

		Programa Geo. A	Doc. "Aprendizagens Essenciais de Geo."	Outros Conceitos
1.1.	A população: evolução e diferenças regionais	20	23	15
1.2.	A distribuição da população	4	5	5
1.	A população, utilizadora de recursos e organizadora de espaços	24	28	20
2.1.	Os recursos do subsolo	15	14	15
2.2.	A radiação solar	16	10	12
2.3.	Os recursos hídricos	37	37	22
2.4.	Os recursos marítimos	29	24	11
2.	Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidade	97	85	60
3.1.	As áreas rurais em mudança	23	16	12
3.2.	As áreas urbanas: dinâmicas internas	41	28	12
3.3.	A rede urbana e as novas relações cidade-campo	13	14	11
3.	Os Espaços Organizados pela População	77	58	35
4.	A população, como se movimenta e comunica	22	21	21
5.	A integração de Portugal na UE: novos desafios, novas oportunidades	11	11	6
	Módulo inicial: A Posição de Portugal na Europa e no Mundo	14	14	2
		443	388	259

Figura 18 – Total de Conceitos/noções básicas (2006/2017).

Decreto-Lei nº 74/2004								
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
seleção	1ª Fase	0	2	0	2	0	2	1
	2ª Fase	2	2	0	0	0	0	2
	EE						0	2
construção	1ª Fase	0	0	0	0	0	0	0
	2ª Fase	0	0	0	0	0	0	1
	EE	0	0	0	0	0	0	1

Figura 19 – Total de tens de seleção e de construção que mobilizam definições (2006/2012).

Decreto-Lei nº 139/2012						
		2013	2014	2015	2016	2017
seleção	1ª Fase	2	0	0	0	3
	2ª Fase	1	2	1	2	3
	EE	1	2	0	1	0
construção	1ª Fase	0	0	0	0	0
	2ª Fase	0	0	0	0	0
	EE	0	0	0	2	0

Figura 20 – Total de itens de seleção e construção que mobilizam definições (2013/2017).

Decreto-Lei nº 74/2004														
Tipos de Documentos Geográficos														
	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE
Fotografia Aérea					2	1			1					
Imagem de satélite					2		2	1		1	2			
Gráfico	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	3	1	2	5
Figura e/ou Esquema					4	2			5					
Fotografia	1	1		3		1	1	1	1	2	2			
Mapa	4	2	2	1	2	2	3	2	8	5	3	3	2	4
Tabela	2	1		2	1						1			1
Texto		1	2	1	1	1	1		1	1			1	
Total														

Figura 21 – Total da tipologia de documentos geográficos (2006/2012).

Decreto-Lei nº 139/2012															
Tipos de Documentos Geográficos															
	2013			2014			2015			2016			2017		
	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	Total
Fotografia Aérea	1	2	1												4
Imagem de satélite				1	2		1						1	2	9
Gráfico		2	2	3	3	1	2	2	4	4	7	8	2		40
Figura e/ou Esquema	4	4					2	1			1			1	13
Fotografia	4				2			4			4		3		17
Mapa	5	3	3	7	2	5	7	5	3	4	4	3	4	5	60
Tabela								1							1
Texto		1							1						2

Figura 22 – Total da tipologia de documentos geográficos (2013/2017).

Tipos de Gráficos																	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011			2012			Total
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	
Barras	1			1	1	2		2				2		2	5	1	17
Circulares								1									1
Linhas			2				1			1		1	1			1	7
Pictogramas																	0
Polares																	0
Termopluviométrico																	0
Outros		1					1		1							1	4

Figura 23 – Total da tipologia de gráficos (2006/2012).

Tipos de Gráficos															
	2013			2014			2015			2016			2017		
	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	Total
Barras		2	1		2		2	2	2	1		1	1		12
Circulares								1							1
Linhas			1	3	1	1		2	1	2					11
Pictogramas										1		2			3
Polares											6				6
Termopluviométrico												5			5
Outros											1		1		2

Figura 24 – Total da tipologia de gráficos (2013/2017).

Tipos de Mapas																	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011			2012			Total
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE			
Planta										1							1
Mapa de Apoio à Pesca																	0
Relevo e Geologia							1					1			1	1	4
Solos e Cobertura Vegetal e Animal															1		1
Tempo e Clima	3				1	1		1	1					1	2	1	12
Hidrografia			1		1				5					1			8
Ambiente Natural										1							1
Demografia		1							1	2		1		1	1		7
Povoamento e Rede Urbana														1			1
Estrutura Produtiva												1	2				3
Transportes e Comunicações	1	1		1		1	1	1	1				2	1			8
Divisões Territoriais			1				1		1								3
Aspetos Históricos e Patrimoniais																	0
Ordenamento Territorial												1					1

Figura 25 – Total da tipologia de mapas quanto ao conteúdo (2006/2012).

Tipos de Mapas															
	2013			2014			2015			2016			2017		
	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	Total
Planta															0
Mapa de Apoio à Pesca									1						1
Relevo e Geologia								1			1	1			3
Solos e Cobertura Vegetal e Animal	1			1			4								6
Tempo e Clima	1	1	2		1	1	1			3	1		1		12
Hidrografia				1					1						2
Ambiente Natural							1								1
Demografia	1			2							1			1	5
Povoamento e Rede Urbana	1					1			1	1				1	5
Estrutura Produtiva				1		1		1				1	3	2	9
Transportes e Comunicações	1	1	1	2	1	1						1			8
Divisões Territoriais		1				1	1	3						1	7
Aspetos Históricos e Patrimoniais											1				1
Ordenamento Territorial															0

Figura 26 – Total da tipologia de mapas quanto ao conteúdo (2013/2017).

Tipos de Gráficos																	
	2006		2007		2008		2009		2010		2011			2012			
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	Total
Barras	1			1	1	2		2				2		2	5	1	17
Circulares								1									1
Linhas			2				1			1		1	1			1	7
Pictogramas																	0
Polares																	0
Termopluiométrico																	0
Outros		1					1		1							1	4

Figura 27 – Total da tipologia de gráficos (2006/2012).

Tipos de Gráficos																	
	2013			2014			2015			2016			2017				
	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	Total	
Barras		2	1		2			2		1			1	1		12	
Circulares									1							1	
Linhas			1	3	1	1		2	1	2						11	
Pictogramas										1			2			3	
Polares											6					6	
Termopluiométrico													5			5	
Outros											1			1		2	

Figura 28 – Total da tipologia de gráficos (2013/2017).

	2006		2007		2008		2009		2010		2011			2012			
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	Total
Implantação Pontual			1							3	1			1	1	1	8
Implantação Linear	4	1		1		2	1	1	6		1	1					18
Implantação em Áreas ou em Mancha		1	1		2		2	1	2	2	2	2	1	1	3	1	21
Mapas de Diagramas											1			2	1		4

Figura 29 – Total da tipologia de implantações gráficas utilizadas nos mapas temáticos (2006/2012).

	2013			2014			2015			2016			2017				
	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	1ª Fase	2ª Fase	EE	Total	
Implantação Pontual	1	1		1			2	5	1	1	1	2			3	19	
Implantação Linear	2	2		1	2		1	2	1	2	1	1			2	15	
Implantação em Áreas ou em Mancha	2		3	5			2	2	3	1	2	3	3	4	4	34	
Mapas de Diagramas																0	

Figura 30 – Total da tipologia de implantações gráficas utilizadas nos mapas temáticos (2012/2017).

Decreto-Lei nº 74/2004												Decreto-Lei nº 139/2012											
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012						2013	2014	2015	2016	2017					
I	1ª Fase	60%	80%	60%	40%	80%	60%	60%	440%	63%		I	1ª Fase	80%	67%	67%	50%	50%	313%	63%			
	2ª Fase	80%	60%	80%	60%	40%	40%	80%	440%	63%			2ª Fase	80%	50%	67%	33%	50%	280%	56%			
	EE						60%	20%	80%	11%			EE	80%	33%	67%	67%		247%	49%			
II	1ª Fase	100%	60%	40%	20%	20%	80%	40%	360%	51%		II	1ª Fase	20%	33%	50%	50%	33%	187%	37%			
	2ª Fase	0%	40%	100%	40%	20%	20%	100%	320%	46%			2ª Fase	60%	33%	50%	50%	50%	243%	49%			
	EE						40%	20%	60%	9%			EE	60%	33%	50%	50%		193%	39%			
III	1ª Fase	80%	0%	40%	20%	20%	0%	20%	180%	26%		III	1ª Fase	40%	50%	33%	33%	50%	207%	41%			
	2ª Fase	40%	40%	60%	20%	0%	80%	40%	280%	40%			2ª Fase	20%	17%	33%	33%	33%	137%	27%			
	EE						50%	20%	70%	10%			EE	40%	33%	67%	33%		173%	35%			
IV	1ª Fase	60%	0%	80%	80%	60%	0%	60%	340%	49%		IV	1ª Fase	80%	33%	33%	33%	50%	230%	46%			
	2ª Fase	40%	60%	40%	40%	40%	40%	20%	280%	40%			2ª Fase	40%	33%	17%	33%	33%	157%	31%			
	EE						40%	20%	60%	9%			EE	40%	17%	33%	67%		157%	31%			
V	1ª Fase	67%	50%	50%	25%	25%	25%	50%	292%	42%		V	1ª Fase	100%	33%	67%	67%	100%	400%	80%			
	2ª Fase	0%	25%	25%	75%	75%	25%	75%	300%	43%			2ª Fase	50%	100%	100%	67%	100%	417%	83%			
	EE						75%	75%	150%	21%			EE	50%	33%	67%	67%		217%	43%			
VI	1ª Fase	67%	25%	0%	50%	25%	50%	50%	267%	38%		VI	1ª Fase	50%	33%	33%	100%	67%	283%	57%			
	2ª Fase	33%	25%	50%	100%	50%	25%	25%	308%	44%			2ª Fase	50%	33%	67%	67%	67%	283%	57%			
	EE						25%	75%	100%	14%			EE	25%	33%	33%	33%		125%	25%			

Figura 31 – Peso dos itens com leitura interpretativa de documentos geográficos (2006/2017).

Anexo 6 – Exames Nacionais de Geografia A: 2007-1ª Fase; 2016-Época Especial; 2017-1ª Fase

A amostra reproduzida, do universo dos Exames Nacionais de Geografia A (2006/2017), segue o critério da relevância no que se refere à estrutura, validade do conteúdo, validade do constructo e fidelidade intersubjetiva das provas, para o estudo desenvolvido.

PROVA 719/14 Págs.

EXAME NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

10.º/11.º ou 11.º/12.º Anos de Escolaridade

(Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – Programas novos
e Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março)

Duração da prova: 120 minutos
2007

1.ª FASE

PROVA ESCRITA DE GEOGRAFIA A / GEOGRAFIA

VERSÃO 1

Na sua folha de respostas, indique claramente a versão da prova.

A ausência dessa indicação implica a anulação de todos os itens de escolha múltipla.

V.S.F.F.

719/V1/1

Identifique claramente os grupos e os itens a que responde.

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

É interdito o uso de «esferográfica-lápis» e de corrector.

As cotações da prova encontram-se na página 14.

Pode utilizar régua e máquina de calcular não alfanumérica.

Nos itens de resposta aberta com cotação igual ou superior a 15 pontos, cerca de 10% da cotação é atribuída à comunicação em língua portuguesa.

Nos **grupos I, II, III e IV**, em cada um dos itens, SELECCIONE a alternativa CORRECTA.

Na sua folha de respostas, indique claramente o NÚMERO do item e a LETRA da alternativa pela qual optou.

É atribuída a cotação de zero pontos aos itens em que apresente:

- mais do que uma opção (ainda que nelas esteja incluída a opção correcta);
- o número e/ou a letra ilegíveis.

Em caso de engano, este deve ser riscado e corrigido, à frente, de modo bem legível.

Nos **grupos V e VI**, nos itens em que é pedido um número determinado de elementos:

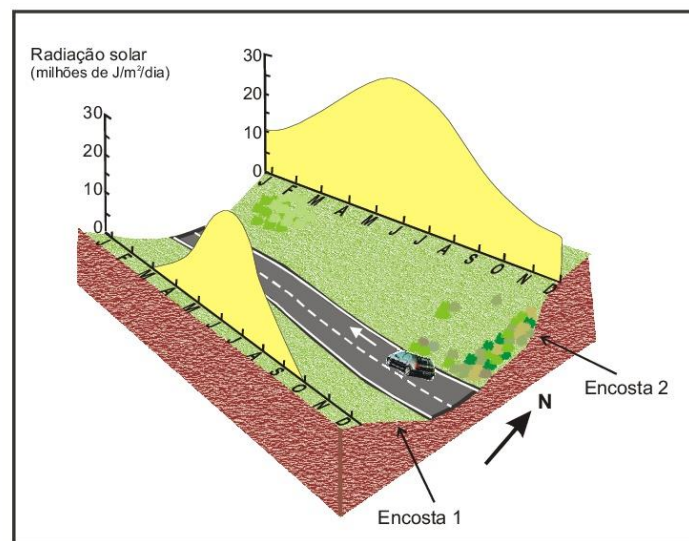
- se a resposta ultrapassar esse número, a classificação é feita segundo a ordem pela qual estão apresentados;
- a indicação de elementos contraditórios anula a classificação de igual número de elementos correctos.

V.S.F.F.

719/V/1/3

I

A figura 1 representa a variação da radiação solar, ao longo do ano, em duas encostas de um vale localizado na Zona Temperada do Norte.



Fonte: Marsh, W., Dozier, J. 1980. *Landscape, an Introduction to Physical Geography*. Addison-Wesley Publishing Company

Figura 1 – Variação anual da radiação solar em duas encostas (milhões de joules/m²/dia)

1. A radiação solar directa é a quantidade de energia...
 - A. recebida por unidade de superfície terrestre, sob a forma de ondas electromagnéticas.
 - B. recebida no limite superior da atmosfera por centímetro quadrado (cm²) e por minuto.
 - C. reflectida por unidade de superfície em relação ao total de energia recebida.
 - D. reflectida pela superfície terrestre, sob a forma de ondas de longo comprimento.

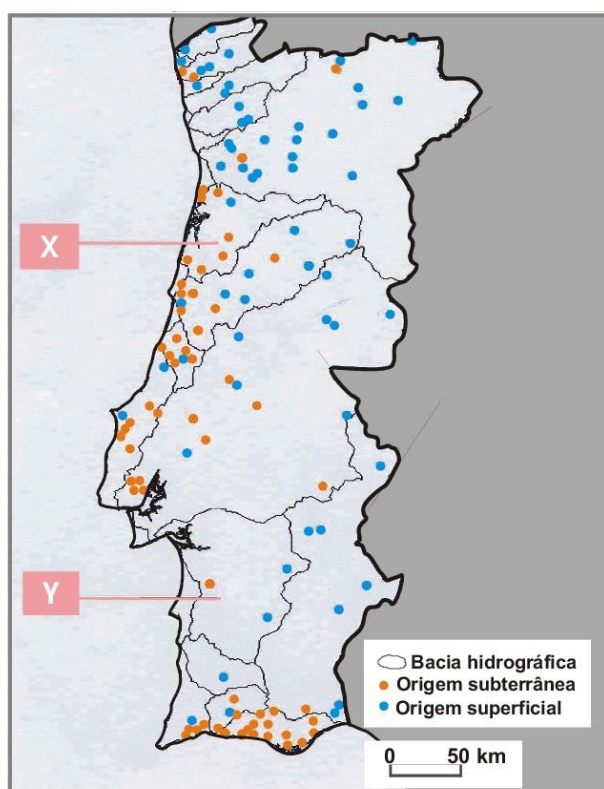
2. O facto de a encosta assinalada com o número 1 se classificar como encosta umbria justifica-se por se encontrar voltada a...
- A. sul.
 - B. nascente.
 - C. poente.
 - D. norte.
3. A principal razão da diferença de radiação solar registada entre as encostas 1 e 2, ao longo do ano, é a...
- A. altitude das vertentes.
 - B. duração do dia.
 - C. exposição das vertentes.
 - D. massa de atmosfera atravessada.
4. Se a situação apresentada na figura 1 ocorresse em Portugal Continental, o condutor do automóvel teria mais dificuldade em conduzir, devido ao encandeamento pelo Sol, ao...
- A. início da manhã.
 - B. fim da manhã.
 - C. início da tarde.
 - D. fim da tarde.
5. Uma situação de recepção da radiação solar em condições de orientação como as representadas na figura 1 ocorre, em Portugal Continental, em grande parte do vale do rio...
- A. Guadiana.
 - B. Sado.
 - C. Douro.
 - D. Zêzere.

V.S.F.F.

719/V1/5

II

Na figura 2, estão representadas, por bacia hidrográfica, as principais origens de águas subterrâneas e de águas superficiais que abastecem mais de 10 000 habitantes, em Portugal Continental.



Fonte: www.inag.pt. Plano Nacional da Água. Decreto-Lei n.º 112/2002, de 17 de Abril (adaptado)

Figura 2 – Principais origens de água para abastecimento de mais de 10 000 habitantes

1. As bacias hidrográficas assinaladas com as letras X e Y correspondem, respectivamente, aos rios...
- A. Lima e Douro.
 - B. Mondego e Sado.
 - C. Vouga e Sado.
 - D. Vouga e Mira.
2. A leitura da figura 2 permite-nos concluir que as principais origens superficiais de água para abastecimento de mais de 10 000 habitantes se localizam, sobretudo, a...
- A. oeste da bacia hidrográfica do rio Guadiana.
 - B. sul da bacia hidrográfica do rio Mondego.
 - C. sul da bacia hidrográfica do rio Sado.
 - D. norte da bacia hidrográfica do rio Tejo.
3. As principais origens subterrâneas de água coincidem, sobretudo, com as orlas ocidental e meridional, onde existem extensas formações sedimentares.
- Esta afirmação é...
- A. verdadeira, porque as características das formações rochosas permitem a infiltração, havendo, portanto, maior produtividade aquífera.
 - B. verdadeira, porque nestas áreas há maior quantidade de precipitação, o que origina fraca produtividade aquífera.
 - C. falsa, porque as principais origens subterrâneas de água coincidem com os granitos e os xistos, onde há maior produtividade aquífera.
 - D. falsa, porque as rochas sedimentares são, em geral, pouco permeáveis, havendo, portanto, fraca produtividade aquífera.
4. Portugal Continental regista, com alguma regularidade, situações de escassez de água. A fim de minorar as consequências deste fenómeno, deve-se, em termos da gestão da água doce,...
- A. aumentar a exploração dos aquíferos não recarregáveis.
 - B. aumentar as reservas superficiais de água doce.
 - C. diminuir os caudais ecológicos dos grandes rios.
 - D. diminuir a construção de grandes barragens.
5. No litoral da região algarvia, ocorre salinização das águas subterrâneas, devido, sobretudo, à...
- A. intrusão de água salgada, em consequência de um abaixamento do nível da água doce.
 - B. recarga artificial dos aquíferos, em consequência da falta de água para abastecimento.
 - C. recarga artificial dos aquíferos, em consequência da diminuição da precipitação.
 - D. intrusão de água salgada, em consequência de uma descida do nível do mar.

V.S.F.F.

719/V1/7

III

O texto seguinte mostra como a política urbana portuguesa tem tido algumas preocupações no que diz respeito ao equilíbrio da rede urbana.

(...) Em matéria de política urbana portuguesa, as denominadas cidades médias foram, desde 1994, os únicos aglomerados urbanos a serem objecto de programas específicos, seja no âmbito da definição do sistema urbano nacional – programa PROSIURB – seja no quadro de intervenções pontuais em áreas da cidade «herdada» – programa POLIS.

Fonte: A. Domingues, J. Cabral, N. Portas. 2003. *Políticas Urbanas, Tendências, Estratégias e Oportunidades*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (adaptado)

1. O POLIS é um programa de parceria, entre...
 - A. as Câmaras Municipais e as Juntas de Freguesia, que só utiliza fundos nacionais.
 - B. o Estado e as Câmaras Municipais, que utiliza fundos nacionais e comunitários.
 - C. o Estado e as Câmaras Municipais, que só utiliza fundos nacionais.
 - D. as Câmaras Municipais e as Juntas de Freguesia, que utiliza fundos nacionais e comunitários.
2. Os Planos Municipais de Ordenamento do Território são o...
 - A. PMOT, o PRAUD e o PDM.
 - B. PRAUD, o PDM e o PU.
 - C. PDM, o PU e o PP.
 - D. POLIS, o PU e o PP.
3. As cidades médias foram, desde 1994, os aglomerados urbanos a serem objecto de programas específicos, porque a sua...
 - A. dimensão demográfica é insuficiente para a instalação de grandes centros comerciais.
 - B. complementaridade com as aldeias localizadas no território envolvente é muito fraca.
 - C. dependência relativamente às Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto deve ser reforçada.
 - D. dinamização é fundamental no atenuar dos desequilíbrios da rede urbana.
4. A rede urbana portuguesa aproxima-se do modelo dito monocêntrico, porque apresenta uma acentuada...
 - A. litoralização.
 - B. macrocefalia.
 - C. suburbanização.
 - D. dispersão.

5. Reabilitar uma área na cidade significa...

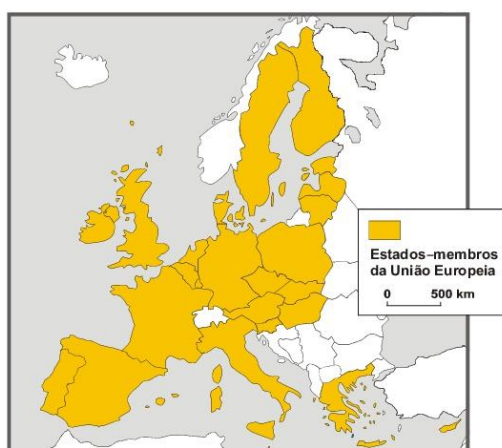
- A. restaurar e conservar edifícios, tendo como principal finalidade a preservação das funções desempenhadas por essa área.
- B. transformar os edifícios e alterar as suas funções, tendo como principal finalidade a renovação da qualidade urbanística da área.
- C. valorizar o património construído, tendo em vista alterações significativas nas funções e na qualidade ambiental da área.
- D. adequar antigas estruturas urbanas às necessidades actuais, tendo em vista a renovação urbana e a criação de novas áreas.

V.S.F.F.

719/V1/9

IV

O mapa da figura 3 representa a Europa dos 25.



Fonte: Visão. 2004. *Atlas da Nova Europa 2004*. Lisboa: Edição especial

Figura 3 – A Europa dos 25

1. Os países que inicialmente assinaram o Tratado de Roma foram a...
 - A. Itália, a Suécia, a França, a Áustria, o Luxemburgo e a Irlanda.
 - B. França, a Alemanha, a Itália, a Bélgica, a Holanda e o Luxemburgo.
 - C. Holanda, o Luxemburgo, a Bélgica, a Dinamarca, o Reino Unido e a Alemanha.
 - D. França, a Alemanha, a Dinamarca, o Reino Unido, a Áustria e a Irlanda.
2. Países como a Polónia, Malta, a Eslováquia ou a Hungria aderiram formalmente à União Europeia em...
 - A. 1991.
 - B. 1997.
 - C. 2000.
 - D. 2004.

719/V1/10

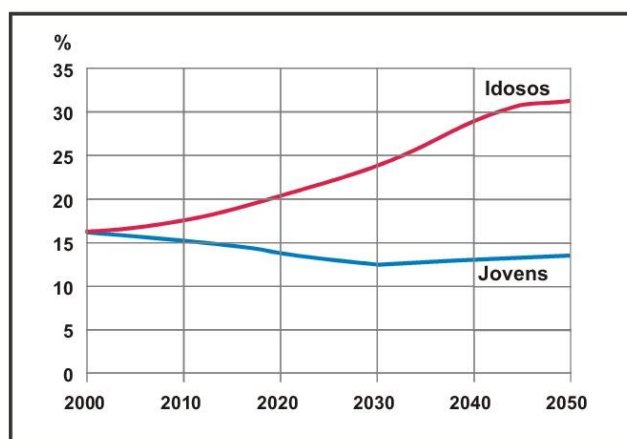
3. No conjunto das políticas comunitárias, a protecção do ambiente como uma prioridade para o desenvolvimento sustentável reforçou-se com...
- A. a livre circulação.
 - B. o Tratado de Roma.
 - C. a União Monetária.
 - D. o Tratado de Amesterdão.
4. O alargamento da UE, de 15 para 25 países, representou para Portugal e para os restantes Estados-membros uma oportunidade económica, porque permitiu...
- A. a expansão do mercado único, devido ao aumento do número de consumidores.
 - B. o aumento significativo da superfície, devido ao aumento do número de países.
 - C. a expansão da riqueza, devido à emigração extracomunitária.
 - D. o aumento do emprego, devido à maior heterogeneidade linguística, social e cultural.
5. As bases políticas, institucionais e orçamentais da Política Comum dos Transportes foram definidas no Tratado de...
- A. Maastricht.
 - B. Roma.
 - C. Amesterdão.
 - D. Nice.

V.S.F.F.

719/V/1/11

V

A figura 4 representa as projecções da população jovem e da população idosa residente em Portugal, entre 2000 e 2050.



Fonte: INE. 2003. *Projeções da População Residente em Portugal 2000-2050*. Lisboa: INE (adaptado)

Figura 4 – Variação da população jovem e da população idosa entre 2000 e 2050 (em percentagem)

1. Descreva a variação da população idosa, até 2050, que a figura põe em evidência.
2. Mencione dois factores explicativos da evolução da percentagem de jovens, até 2030, tal como está representada na figura 4.
3. Apresente dois argumentos explicativos da necessidade de atenuar a tendência de envelhecimento da população portuguesa.
4. Caracterize a emigração na segunda metade do século XX, em Portugal Continental, considerando:
 - os períodos em que a emigração aumentou e diminuiu;
 - o impacto na estrutura etária da população portuguesa.

719/V1/12

VI

A agricultura portuguesa continua a evidenciar uma fraca capacidade para atrair recursos, devido a múltiplos problemas que urge resolver.

(...) A agricultura portuguesa continua a apresentar dificuldades específicas.

Os problemas que a agricultura portuguesa enfrenta não podem ser atribuídos apenas a dificuldades de ajustamento estrutural, fortemente enraizadas, mas também à forma como a PAC se aplica actualmente a Portugal. Assim, as questões críticas para a agricultura portuguesa nos próximos anos parecem consistir na necessidade de:

- relançar e acelerar o ajustamento estrutural;
- apoiar o desenvolvimento de uma agricultura sustentável, centrada na qualidade e orientada para o mercado;
- melhorar a sustentabilidade e a competitividade das áreas rurais.(...)

Fonte: Comissão das Comunidades Europeias. 2003. *Comunicação da Comissão ao Conselho e Parlamento Europeu – Relatório sobre a Situação da Agricultura Portuguesa*. Bruxelas: CCE (adaptado)

1. Refira dois obstáculos estruturais que se colocam ao desenvolvimento da agricultura portuguesa.
2. Apresente dois exemplos de medidas da PAC que condicionaram negativamente o desenvolvimento da agricultura portuguesa.
3. Mencione duas medidas complementares à actividade agrícola que podem permitir o desenvolvimento das áreas rurais.
4. Exponha dois exemplos de práticas agrícolas desadequadas, justificativos da necessidade de desenvolver uma agricultura sustentável, centrada na qualidade.

FIM

V.S.F.F.

719/V1/13

COTAÇÕES		
GRUPO I		
1.	5 pontos	
2.	5 pontos	
3.	5 pontos	
4.	5 pontos	
5.	5 pontos	
		25 pontos
GRUPO II		
1.	5 pontos	
2.	5 pontos	
3.	5 pontos	
4.	5 pontos	
5.	5 pontos	
		25 pontos
GRUPO III		
1.	5 pontos	
2.	5 pontos	
3.	5 pontos	
4.	5 pontos	
5.	5 pontos	
		25 pontos
GRUPO IV		
1.	5 pontos	
2.	5 pontos	
3.	5 pontos	
4.	5 pontos	
5.	5 pontos	
		25 pontos
GRUPO V		
1.	10 pontos	
2.	10 pontos	
3.	10 pontos	
4.	20 pontos	
		50 pontos
GRUPO VI		
1.	10 pontos	
2.	10 pontos	
3.	10 pontos	
4.	20 pontos	
		50 pontos
TOTAL		200 pontos

719/V1/14

Figura 32 – Exame Nacional de Geografia A, 2007, 1ª Fase.

EXAME FINAL NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

Prova Escrita de Geografia A

11.º Ano de Escolaridade

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Prova 719/Época Especial

14 Páginas

Duração da Prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos.

2016

Nos termos da lei em vigor, as provas de avaliação externa são obras protegidas pelo Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos. A sua divulgação não suprime os direitos previstos na lei. Assim, é proibida a utilização destas provas, além do determinado na lei ou do permitido pelo IAVE, I.P., sendo expressamente vedada a sua exploração comercial.

Página em branco

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

É permitida a utilização de régua, de esquadro e de transferidor.

Não é permitida a utilização de calculadora.

Não é permitido o uso de corretor. Risque aquilo que pretende que não seja classificado.

Para cada resposta, identifique o grupo e o item.

Apresente as suas respostas de forma legível.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.



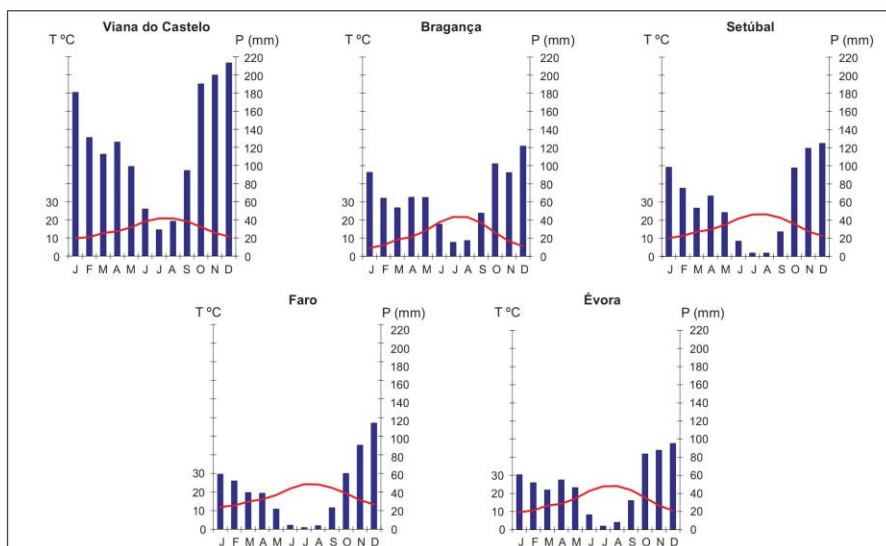
Na resposta aos itens de escolha múltipla, selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o grupo, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

Nas respostas aos itens que envolvam a produção de um texto, a classificação tem em conta a organização dos conteúdos e a utilização da terminologia específica da disciplina.

GRUPO I

A variabilidade espacial e temporal do clima em Portugal continental reflete a influência da circulação geral da atmosfera nas latitudes médias e dos fatores geográficos regionais. A Figura 1 apresenta gráficos termopluviométricos de cinco estações meteorológicas de Portugal continental, considerando as normais climatológicas de 1981-2010.

Figura 1 – Gráficos termopluviométricos de algumas estações meteorológicas.



Fonte dos dados: www.ipma.pt (adaptado)
(consultado em dezembro de 2015)

1. Na Figura 1, a estação meteorológica de _____ apresenta dois meses secos, e a estação meteorológica de Bragança apresenta _____ meses húmidos.

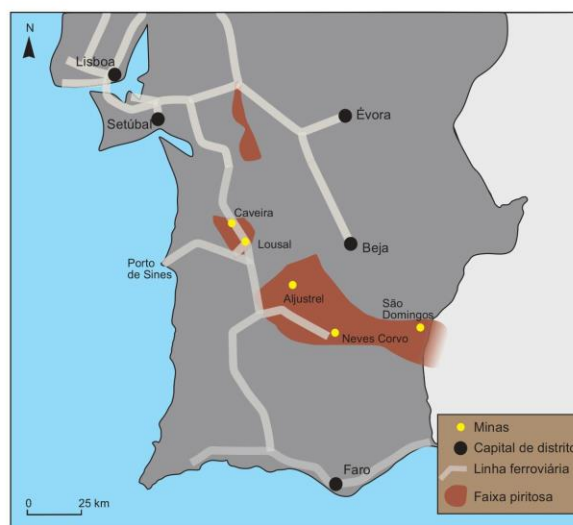
- (A) Évora ... oito
- (B) Faro ... sete
- (C) Viana do Castelo ... nove
- (D) Setúbal ... dez

2. A distância relativamente ao oceano é, de acordo com a Figura 1, o principal fator explicativo da diferença nos valores da temperatura e da precipitação entre as estações meteorológicas
- (A) de Viana do Castelo e de Évora.
 - (B) de Évora e de Faro.
 - (C) de Viana do Castelo e de Bragança.
 - (D) de Bragança e de Faro.
3. O número de meses húmidos registado nas estações meteorológicas situadas a norte do rio Tejo e apresentadas na Figura 1 deve-se, entre outras razões,
- (A) à passagem frequente das perturbações da frente polar, ao longo do ano.
 - (B) à ação dos ventos quentes continentais, durante o período estival.
 - (C) à influência do anticiclone dos Açores, ao longo de quase todo o ano.
 - (D) à ocorrência permanente da nortada, durante o período de inverno.
4. «A análise da Figura 1 permite-nos afirmar que em Portugal continental não existe grande variação intra-anual da precipitação.» Esta afirmação é
- (A) verdadeira, porque nos meses de verão os valores de precipitação registados nas regiões do interior são mais baixos do que os registados nas regiões do litoral.
 - (B) falsa, porque nos meses de verão os valores de precipitação são normalmente inferiores aos registados nos meses de inverno.
 - (C) falsa, porque, de ano para ano, os valores de precipitação registados são sempre mais elevados nas estações meteorológicas do sul do que nas estações do norte.
 - (D) verdadeira, porque, de ano para ano, os valores de precipitação mensal são muito semelhantes em todas as estações meteorológicas do litoral.
5. Os caudais dos rios portugueses podem ser afetados por fatores humanos como
- (A) a impermeabilização dos solos e o recurso à agricultura de sequeiro.
 - (B) a irregularidade da precipitação e os incêndios florestais.
 - (C) a construção de barragens e o relevo acidentado.
 - (D) a captação de água para rega e a construção de canais para transvases.
6. A construção de barragens com albufeiras de retenção contribui, entre outros aspetos, para
- (A) a disponibilidade de água ao longo do ano, para consumo doméstico e agrícola.
 - (B) a qualidade da água, pela redução dos níveis de poluição a montante das albufeiras.
 - (C) a fertilização dos solos agrícolas no inverno, através do controlo das cheias.
 - (D) a manutenção da biodiversidade nos estuários, pela regularização dos níveis das marés.

GRUPO II

Os minerais do subsolo de Portugal são uma fonte de recursos endógenos que podem ser potencializados, do ponto de vista socioeconómico, se a sua exploração for dotada de boa acessibilidade. Na Figura 2, estão assinaladas algumas minas de minerais metálicos localizadas na faixa piritosa do Alentejo, assim como uma parte da rede ferroviária do sul de Portugal continental, em 2015.

Figura 2 – Localização de algumas minas na faixa piritosa do Alentejo e de parte da rede ferroviária.



Fonte: <https://phi.aq.upm.es>; www.infraestruturasdeportugal.pt (adaptado)
(consultado em janeiro de 2016)

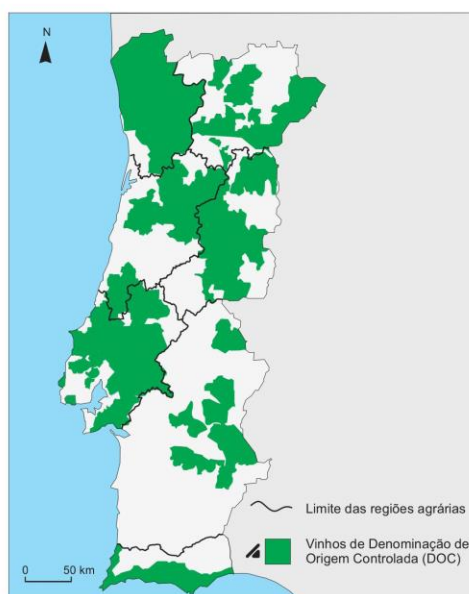
1. As afirmações seguintes dizem respeito à aplicação do conceito de escala.
- I. A mina de S. Domingos dista aproximadamente 100 km da mina de Caveira.
 - II. A mina de S. Domingos dista aproximadamente 30 km da mina de Aljustrel.
 - III. A mina de S. Domingos dista aproximadamente 40 km da mina de Neves Corvo.
- (A) I e II são verdadeiras; III é falsa.
- (B) I e III são verdadeiras; II é falsa.
- (C) I é verdadeira; II e III são falsas.
- (D) III é verdadeira; I e II são falsas.

2. Nas minas e nas jazidas da faixa piritosa, representadas na Figura 2, são explorados minerais metálicos como
- (A) o lítio, o urânio e o volfrâmio.
 - (B) o volfrâmio, o zinco e o lítio.
 - (C) o cobre, o urânio e o chumbo.
 - (D) o cobre, o zinco e o chumbo.
3. O transporte de minérios da mina de Neves Corvo, por ferrovia, pode ser combinado com o modo de transporte marítimo, por este modo
- (A) facilitar a conservação dos produtos transportados.
 - (B) permitir maior flexibilidade no percurso.
 - (C) assegurar a rapidez na entrega das mercadorias.
 - (D) possuir elevada capacidade de carga.
4. A atividade extrativa de minérios gera impactos ambientais como
- (A) a degradação da paisagem e a contaminação química das águas subterrâneas.
 - (B) o agravamento do efeito de estufa e o esgotamento dos solos agrícolas.
 - (C) o aumento do pH das águas fluviais e a contaminação química das águas superficiais.
 - (D) a eutrofização das águas superficiais e a degradação do ecossistema fluvial.
5. O investimento no sector mineiro nacional, nos últimos anos, deveu-se, sobretudo, à
- (A) proliferação de indústrias nacionais consumidoras dos minérios extraídos.
 - (B) descoberta de novos minérios e de novas jazidas de grande dimensão.
 - (C) elevada cotação atribuída às matérias-primas no contexto internacional.
 - (D) criação de normas de segurança para os trabalhadores do sector mineiro.
6. Os sistemas de comunicação e de logística contribuem para a melhoria do transporte de mercadorias, na medida em que
- (A) eliminam os custos de armazenamento e dispensam a necessidade de acondicionar os produtos.
 - (B) reduzem o tempo de entrega ao cliente e rentabilizam a frota disponível.
 - (C) reduzem o tempo de entrega ao cliente e eliminam os custos de armazenamento.
 - (D) rentabilizam a frota disponível e dispensam a necessidade de acondicionar os produtos.

GRUPO III

A vitivinicultura, enquanto atividade produtiva, tem uma importância cada vez maior na economia portuguesa. Na Figura 3, está representada a distribuição dos vinhos de Denominação de Origem Controlada (DOC) por região agrícola, em Portugal continental.

Figura 3 – Distribuição dos vinhos de Denominação de Origem Controlada (DOC).



Fonte: www.ivv.min-agricultura.pt (adaptado)
(consultado em dezembro de 2015)

1. De acordo com a Figura 3, as regiões agrícolas cujas áreas são maioritariamente ocupadas por vinhas destinadas à produção de vinhos DOC são as
 - (A) do Ribatejo e Oeste e do Algarve.
 - (B) de Trás-os-Montes e do Alentejo.
 - (C) de Entre Douro e Minho e de Trás-os-Montes.
 - (D) de Entre Douro e Minho e do Ribatejo e Oeste.
2. Na região agrícola de Entre Douro e Minho, representada na Figura 3, a produção de vinhos verdes DOC justifica-se pela adequação das castas a fatores naturais da região, como, por exemplo,
 - (A) a orientação E/W dos vales dos rios principais, que favorece a penetração dos ventos marítimos.
 - (B) o predomínio de planícies, que favorece a formação de chuvas convectivas.
 - (C) o predomínio de planaltos, que favorece a formação de chuvas orográficas.
 - (D) a orientação N/S dos vales dos rios principais, que favorece a influência da nortada, ao longo do ano.

3. A produção de vinhos DOC é um importante fator de desenvolvimento regional, pois incrementa

- (A) a exportação de vinhos regionais e a disponibilidade de mão de obra agrícola.
- (B) a revitalização das antigas adegas e o aproveitamento turístico da região.
- (C) a identidade cultural da região e a produção direcionada para o autoconsumo.
- (D) a criação de emprego no sector agrícola e o aumento de exportação de uva de mesa.

4. A atribuição da classificação DOC a determinados vinhos pressupõe que

- (A) a sua comercialização se limita a uma região geográfica demarcada e sujeita a um conjunto de regras estabelecidas em legislação.
- (B) a sua produção está tradicionalmente ligada a uma região geográfica delimitada e sujeita a um conjunto de regras estabelecidas em legislação.
- (C) as técnicas de produção são típicas de uma determinada região geográfica demarcada e aplicadas por mão de obra local.
- (D) as castas são exclusivas de uma determinada região geográfica delimitada e cultivadas por mão de obra local especializada.

5. As afirmações seguintes caracterizam o sistema de cultura na região agrária do Alentejo.

- I. A vinha é uma cultura permanente, cultivada predominantemente em socalcos.
- II. O girassol é uma cultura temporária cultivada em regime de monocultura.
- III. O olival é cultivado de forma intensiva com recurso ao regadio.

- (A) I é verdadeira; II e III são falsas.
- (B) I e III são verdadeiras; II é falsa.
- (C) II e III são verdadeiras; I é falsa.
- (D) II é verdadeira; I e III são falsas.

6. A competitividade da agricultura portuguesa passa pela implementação de medidas que visam

- (A) certificar produtos nacionais e fomentar o associativismo dos agricultores.
- (B) intensificar as importações de produtos agrícolas e investir na mecanização.
- (C) promover a rotação de culturas e garantir o plurirrendimento dos agricultores.
- (D) aumentar a superfície de produção e incentivar o parcelamento da propriedade agrícola.

GRUPO IV

As autoestradas marítimas poderão servir, no futuro, como elemento determinante para sustentar o sistema portuário e logístico, desenvolver a economia e captar investimento direto estrangeiro. A Figura 4A representa a carga transportada nos principais portos portugueses e da UE, em 2012, e a Figura 4B representa a localização desses portos.

Figura 4A – Transporte de carga em portos da UE e de Portugal.

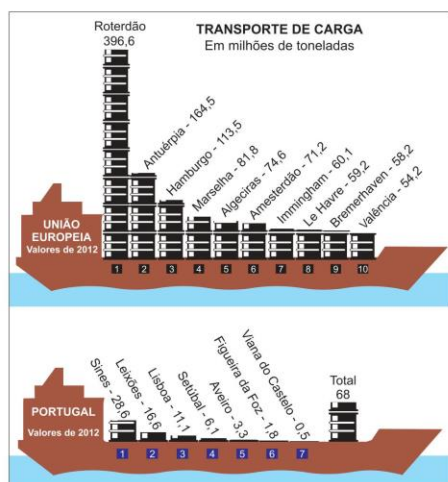
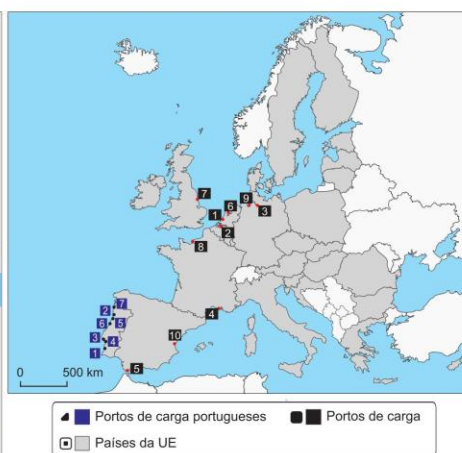


Figura 4B – Localização dos portos representados na Figura 4A.



Fonte: <http://expresso.sapo.pt/economia>; www.apdl.pt (adaptado) (consultado em janeiro de 2016)

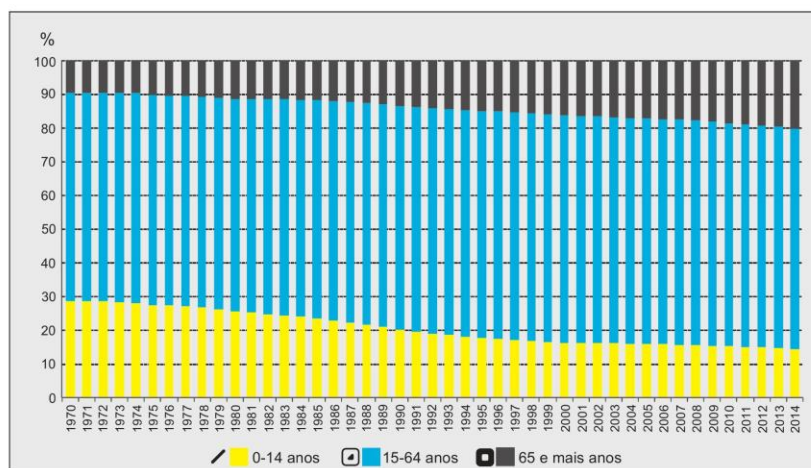
- De acordo com as Figuras 4A e 4B, os portos da UE que movimentaram mais de 100 milhões de toneladas de carga, em 2012, estão localizados
 - na Holanda, na Bélgica e na Alemanha.
 - na França, no Reino Unido e na Dinamarca.
 - na Bélgica, na França e no Reino Unido.
 - na Dinamarca, na Alemanha e na Holanda.
- Em 2012, de acordo com a Figura 4A, os portos de _____ e de Lisboa movimentaram, em conjunto, mais de _____ % do total da carga transportada em Portugal.
 - Sines ... 65
 - Leixões ... 65
 - Sines ... 55
 - Leixões ... 55

3. A elevada concentração de portos europeus na proximidade do Mar do Norte explica-se, entre outros fatores, pela
- (A) exclusividade na descarga de combustíveis fósseis provenientes da Rússia.
 - (B) acessibilidade aos principais portos de mercadorias da América do Sul.
 - (C) facilidade de acesso ao mercado sul-asiático através do Canal de Suez.
 - (D) proximidade aos principais mercados consumidores da União Europeia.
4. A rede de autoestradas do mar, que integra a Rede Transeuropeia de Transportes, tem como dois dos seus principais objetivos
- (A) reduzir o preço unitário dos produtos transportados e melhorar a acessibilidade às regiões do centro da União Europeia.
 - (B) reduzir o preço unitário dos produtos transportados e melhorar a acessibilidade aos países do Médio Oriente.
 - (C) reduzir o congestionamento rodoviário e melhorar a acessibilidade às regiões periféricas e insulares da União Europeia.
 - (D) reduzir o congestionamento rodoviário e melhorar a acessibilidade aos países mais desenvolvidos do continente americano.
5. O porto de Sines beneficia de um conjunto de condições naturais que justificam a sua localização, como, por exemplo,
- (A) a reduzida profundidade das águas e a proteção, proporcionada por um tómbolo, da ondulação de NW.
 - (B) a elevada profundidade das águas e a proteção, proporcionada por um cabo, da ondulação de NW.
 - (C) a elevada profundidade das águas e a proteção, proporcionada por uma baía, da ondulação de SW.
 - (D) a reduzida profundidade das águas e a proteção, proporcionada por uma laguna, da ondulação de SW.
6. Do ponto de vista ambiental, as faixas marítimas de proteção e as zonas terrestres de proteção estão vulneráveis à existência de portos de grande dimensão, pelo facto de estes contribuírem para
- (A) diminuir a biodiversidade marinha e impedir a erosão na base das arribas da faixa costeira.
 - (B) alterar a configuração das praias e aumentar o pH das águas marinhas.
 - (C) impedir a deposição de sedimentos e intensificar o crescimento de algas.
 - (D) reduzir o equilíbrio dos ecossistemas marinhos e destruir a paisagem costeira natural.

GRUPO V

Na Figura 5, está representada a estrutura etária da população portuguesa por grupos etários, em percentagem, entre 1970 e 2014.

Figura 5 – Evolução da estrutura etária da população portuguesa.



Fonte: *Dia Mundial da População*, Destaque, INE, I.P., Lisboa, julho de 2015, p. 1 (adaptado)
in www.ine.pt (consultado em outubro de 2015)

1. Refira, de acordo com a Figura 5, duas alterações registadas na estrutura etária da população portuguesa.
2. Considere as seguintes afirmações.

A – O Índice de Dependência Total corresponde ao quociente entre o número de idosos e a população ativa.

B – O Índice de Dependência de Jovens diminui com a emigração da população ativa.

Apresente, para cada uma das afirmações, uma razão que justifique a sua falsidade.
3. Explique a necessidade de Portugal adotar políticas demográficas favoráveis ao rejuvenescimento da população, considerando os seguintes tópicos de orientação:
 - a sustentabilidade da segurança social;
 - o aumento do dinamismo económico.

Na sua resposta, desenvolva dois aspetos para cada um dos tópicos de orientação.

GRUPO VI

As muralhas abaluartadas do século XVII em Elvas fazem, desde 2012, parte da lista do Património Mundial da UNESCO, que reconheceu a importância histórica da maior fortificação abaluartada terrestre do mundo.

Figura 6 – Imagem de satélite da cidade de Elvas.



Fonte: www.google.com/maps
(consultado em dezembro de 2015)

1. Refira dois fatores que expliquem a localização do complexo desportivo, assinalado na Figura 6, no exterior das muralhas.
2. Apresente dois impactos económicos, a nível local, decorrentes da classificação da Muralha de Elvas como Património Mundial da UNESCO.
3. Explique a importância do estabelecimento de relações entre as cidades fronteiriças portuguesas e espanholas para o desenvolvimento da região em que se inserem, considerando os seguintes tópicos de orientação:
 - a dinamização de atividades terciárias;
 - a requalificação das infraestruturas de transportes.

Na sua resposta, desenvolva dois aspetos para cada um dos tópicos de orientação.

FIM

COTAÇÕES

Grupo	Item			Cotação (em pontos)
	Cotação (em pontos)			
I	1. a 6.			30
	6 × 5 pontos			
II	1. a 6.			30
	6 × 5 pontos			
III	1. a 6.			30
	6 × 5 pontos			
IV	1. a 6.			30
	6 × 5 pontos			
V	1.	2.	3.	40
	10	10	20	
VI	1.	2.	3.	40
	10	10	20	
TOTAL				200

Figura 33 – Exame Nacional de Geografia A, 2016, Época Especial.

Exame Final Nacional de Geografia A
Prova 719 | 1.ª Fase | Ensino Secundário | 2017
11.º Ano de Escolaridade

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Duração da Prova: 120 minutos. | Tolerância: 30 minutos.

14 Páginas

VERSÃO 1

Indique de forma legível a versão da prova.

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

É permitida a utilização de régua, de esquadro e de transferidor.

Não é permitida a utilização de calculadora.

Não é permitido o uso de corretor. Risque aquilo que pretende que não seja classificado.

Para cada resposta, identifique o grupo e o item.

Apresente as suas respostas de forma legível.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o grupo, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

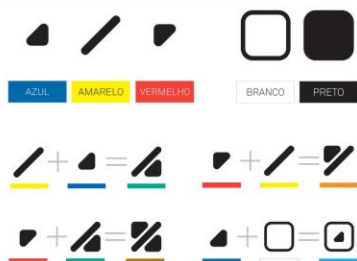
Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deve ter em conta os conteúdos e a sua organização, a utilização da terminologia específica da disciplina e a eficácia da comunicação em língua portuguesa.

Nos termos da lei em vigor, as provas de avaliação externa são obras protegidas pelo Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos. A sua divulgação não suprime os direitos previstos na lei. Assim, é proibida a utilização destas provas, além do determinado na lei ou do permitido pelo IAVE, I.P., sendo expressamente vedada a sua exploração comercial.

Página em branco



CORES PRIMÁRIAS | BRANCO E PRETO

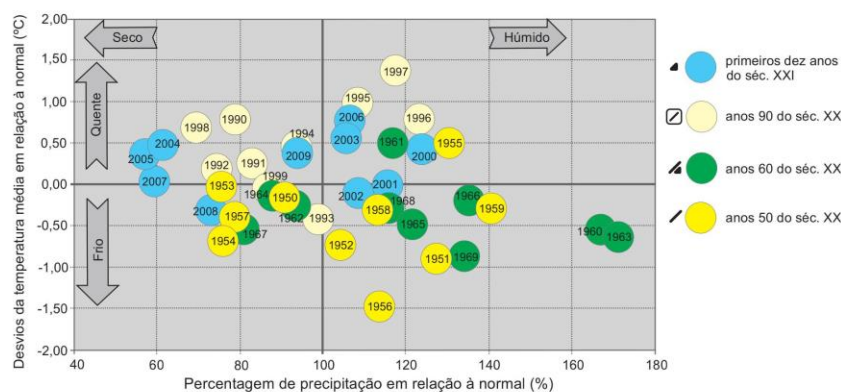


GRUPO I

A variação interanual de elementos climáticos, como a temperatura e a precipitação, condiciona a produção agrícola.

Observe a Figura 1, na qual está representada, para Portugal continental, a posição dos anos 50, 60 e 90 do século XX e dos primeiros dez anos do século XXI, conjugando o desvio da temperatura média anual com a percentagem da precipitação, relativamente às normais climatológicas 1971-2000.

Figura 1 – Posição dos anos entre 1950 e 1969 e entre 1990 e 2009.



1. De acordo com os dados representados na Figura 1, o período mais frio e húmido foi o dos

- (A) anos 90 do século XX. (B) anos 50 do século XX.
(C) anos 60 do século XX. (D) primeiros dez anos do século XXI.

2. «De acordo com a Figura 1, podemos afirmar que, em Portugal continental, o clima apresenta uma tendência de aquecimento». Esta afirmação é

- (A) verdadeira, porque, a partir de 1990, na maioria dos anos se registaram valores de temperatura média anual superiores à normal climatológica.
(B) verdadeira, porque, no período de 1950 a 1969, na maioria dos anos se registaram valores da temperatura média anual superiores à normal climatológica.
(C) falsa, porque, a partir de 1990, na maioria dos anos se registaram valores de temperatura média anual inferiores à normal climatológica.
(D) falsa, porque, no período de 1950 a 1969, na maioria dos anos se registaram valores da temperatura média anual inferiores à normal climatológica.

3. Considere as afirmações I, II e III. Identifique as afirmações que, de acordo com a Figura 1, caracterizam o comportamento da temperatura e da precipitação, face às respetivas normais climatológicas.
- I. A diferença entre o valor da temperatura média do ano mais frio e o do ano mais quente foi superior a 2,5 °C.
 - II. O desvio percentual da precipitação anual relativamente à normal climatológica é menor nos anos mais húmidos do que nos anos mais secos.
 - III. Em 1963 e em 1993, registaram-se valores da precipitação anual próximos do valor da normal climatológica.
- (A) I e II são verdadeiras; III é falsa.
- (B) I é verdadeira; II e III são falsas.
- (C) I e III são verdadeiras; II é falsa.
- (D) II é verdadeira; I e III são falsas.
4. A suscetibilidade dos territórios rurais aos fogos florestais é intensificada no verão quando
- (A) a humidade absoluta é elevada e dominam ventos fracos a moderados do quadrante oeste.
 - (B) a humidade relativa é elevada e dominam ventos fracos a moderados do quadrante leste.
 - (C) a humidade absoluta é baixa e dominam ventos moderados a fortes do quadrante oeste.
 - (D) a humidade relativa é baixa e dominam ventos moderados a fortes do quadrante leste.
5. A ocorrência de elevados quantitativos de precipitação nos meses de outono/inverno, num curto período de tempo, pode ter efeitos devastadores nas áreas urbanizadas do litoral, junto à secção terminal dos rios, quando
- (A) os leitos de cheia se encontram impermeabilizados com estradas e se constroem socacos nas vertentes a montante.
 - (B) as linhas de água estão encanadas sob áreas edificadas e se constroem socacos nas vertentes a montante.
 - (C) coincide com a preia-mar e se verifica uma ocupação do leito de cheia com áreas residenciais.
 - (D) coincide com a baixa-mar e se verifica uma ocupação do leito de cheia com áreas residenciais.
6. Nos anos em que a temperatura média anual é muito inferior à normal climatológica e a precipitação anual é superior à normal climatológica, é necessário recorrer a técnicas agrícolas como a
- (A) intensificação do uso de sistemas de rega inteligentes.
 - (B) utilização de estufas para a produção de hortícolas.
 - (C) criação de sistemas de hidroponia nos pomares.
 - (D) plantação de leguminosas nitrificantes dos solos.

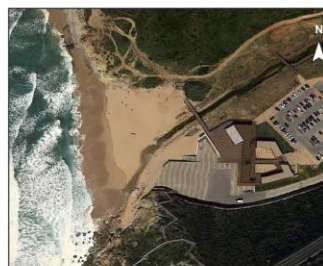
GRUPO II

A Ericeira, na costa ocidental de Portugal continental, é um destino muito procurado por surfistas, dadas as condições naturais para a prática da modalidade.

Figura 2A – Tipo de costa predominante no litoral da Ericeira.



Figura 2B – Imagem de satélite de parte da costa da Ericeira.



Fonte: *Google Earth*
(consultado em novembro de 2016)

1. A fotografia da Figura 2A foi captada
 - (A) ao fim da tarde.
 - (B) de tarde.
 - (C) ao meio-dia.
 - (D) de manhã.
2. Na paisagem litoral das Figuras 2A e 2B, é possível observar
 - (A) uma arriba fóssil e uma praia de seixos, com campo dunar.
 - (B) uma arriba e uma praia arenosa, sem campo dunar.
 - (C) uma arriba e uma praia de seixos, com campo dunar.
 - (D) uma arriba fóssil e uma praia arenosa, sem campo dunar.

3. A construção de esporões com orientação este-oeste, na orla costeira ocidental de Portugal continental, tem efeitos na deriva litoral, contribuindo para

- (A) uma maior acumulação de areias na área a norte contígua ao esporão.
- (B) um menor efeito da ondulação na área a norte contígua ao esporão.
- (C) uma maior ação de transporte na área a sul contígua ao esporão.
- (D) um menor impacto do *upwelling* na área a sul contígua ao esporão.

4. O litoral de Portugal continental apresenta algumas características morfológicas como as que constam da coluna I.

Associe as características morfológicas da coluna I aos respetivos significados da coluna II.

COLUNA I	COLUNA II
(a) Plataforma de abrasão (b) Praia (c) Plataforma continental	(1) Forma de relevo litoral de erosão, ligeiramente inclinada e emersa quando a maré está baixa. (2) Unidade morfológica de declive pouco acentuado, que medeia entre a linha da costa e a linha batimétrica dos 200 m. (3) Unidade morfológica aplanada, localizada a profundidades superiores a 200 m. (4) Forma de relevo baixa e emersa, resultante da acumulação de areias ou seixos. (5) Forma de relevo litoral de erosão, submersa quando a maré está baixa.

- (A) (a) – (3); (b) – (5) e (c) – (2).
- (B) (a) – (1); (b) – (3) e (c) – (4).
- (C) (a) – (1); (b) – (4) e (c) – (2).
- (D) (a) – (2); (b) – (4) e (c) – (5).

5. As arribas estão sujeitas a processos erosivos que podem ser intensificados

- (A) pelo aumento do nível das águas do mar e pela construção de edifícios no topo.
- (B) pelo galgamento oceânico e pela instalação de estruturas balneares no sopé.
- (C) pelo desmoronamento e queda de blocos e pela poluição das águas balneares.
- (D) pelo avanço da linha da costa e pela invasão de espécies vegetais autóctones.

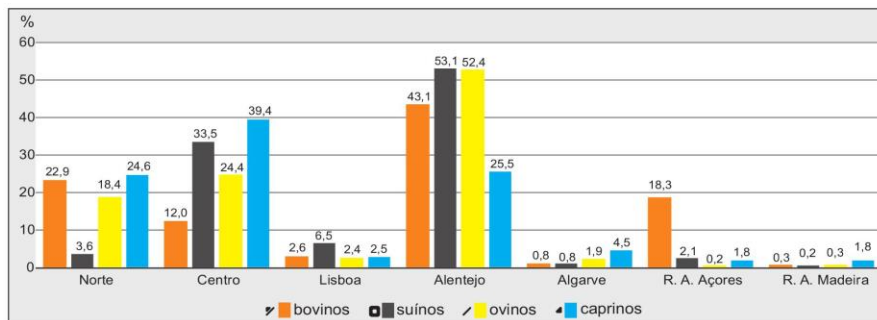
6. A distinção da vila da Ericeira como «Reserva Mundial do *Surf*» contribui para aumentar a sua área de influência, porque potencia diretamente

- (A) o aumento das rotas aéreas, justificado pela elevada afluência de turistas.
- (B) a opção por funções banais, justificada pela afluência de desportistas no período estival.
- (C) a especialização funcional, através da aposta na fileira dos desportos náuticos.
- (D) o investimento na divulgação do património cultural, através da criação de rotas pedestres.

GRUPO III

A produção de gado é, em Portugal, uma atividade com grande impacto na economia e no ambiente.

Figura 3 – Percentagem de efetivos animais, por espécie, relativamente ao total nacional, por regiões (NUTS II).



Fonte: *Inquérito às Estruturas das Explorações Agrícolas 2013*,
INE, I. P., Lisboa, 2014, p. 27 (adaptado)
in www.ine.pt (consultado em outubro de 2016)

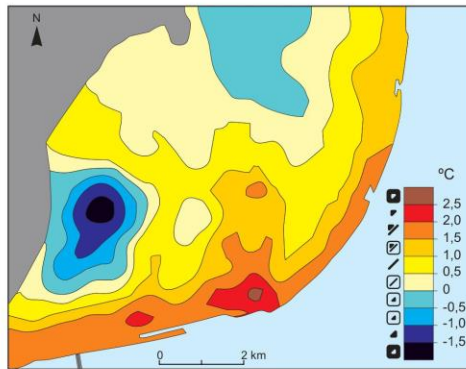
- De acordo com os dados da Figura 3, as regiões onde, para qualquer espécie, se produz menos de 7% do respetivo total nacional de efetivos animais são
 - Algarve, Lisboa e R.A. Madeira.
 - R.A. Açores, Algarve e Centro.
 - R.A. Açores, Lisboa e Norte.
 - Centro, Norte e R.A. Madeira.
- De acordo com a Figura 3, tendo em conta a produção animal em cada região, verifica-se uma maior importância relativa da produção de bovinos na região _____ e uma menor importância relativa da produção _____ na região Norte.
 - do Alentejo ... de suínos
 - da R.A. Açores ... de suínos
 - de Lisboa ... de caprinos
 - da R.A. Madeira ... de caprinos

3. Na região do Alentejo, a percentagem de suínos, observada na Figura 3, explica-se, entre outros fatores, pela
- (A) modernização dos meios de produção, com custos reduzidos de mão de obra especializada.
 - (B) valorização dos sistemas de produção intensivos, devido à baixa cotação do preço da carne nos mercados.
 - (C) aposta no sistema de produção semi-intensivo de raças autóctones, em equilíbrio com o sistema agropastoril do montado.
 - (D) aposta na extensificação da produção, com o recurso à alimentação proporcionada pelo olival.
4. Considere as afirmações I, II e III. Identifique as afirmações que caracterizam as paisagens agrárias em Portugal.
- I. Os prados e pastagens permanentes ocupam a maior parte da superfície das explorações de dimensão reduzida na região agrária da Beira Litoral.
 - II. Na região agrária do Ribatejo e Oeste, a monocultura intensiva de tomate ocupa uma elevada área.
 - III. As principais plantações de chá para fins industriais localizam-se na região agrária dos Açores.
- (A) I e III são verdadeiras; II é falsa.
 - (B) II e III são verdadeiras; I é falsa.
 - (C) II é verdadeira; I e III são falsas.
 - (D) III é verdadeira; I e II são falsas.
5. Dois dos objetivos da Política Agrícola Comum, no horizonte 2014-2020, são
- (A) baixar os preços dos produtos junto do consumidor e reconverter áreas de pastagens em terras agrícolas.
 - (B) reduzir as práticas de produção extensivas e desenvolver ações com impacto na redução das alterações climáticas.
 - (C) diversificar as técnicas intensivas de produção agropecuária e apoiar as explorações agrícolas familiares.
 - (D) promover a diversificação de produtos da economia rural e preservar o tecido social das áreas com características rurais.
6. O desenvolvimento de uma pecuária que assegure a sustentabilidade ambiental pode ser conseguido através de medidas como
- (A) a canalização dos efluentes para a rede pública de saneamento básico, reduzindo-se o consumo de energia nas ETAR.
 - (B) o aproveitamento dos resíduos sólidos para o fabrico de adubos químicos, reduzindo-se o custo dos fatores de produção.
 - (C) a canalização dos efluentes decantados para o abastecimento da rede pública de água, reduzindo-se a utilização de água contaminada.
 - (D) o aproveitamento dos resíduos sólidos para a produção de biogás, reduzindo-se a contaminação dos aquíferos.

GRUPO IV

A «ilha de calor» consiste num fenómeno que envolve a alteração da temperatura na atmosfera inferior das áreas urbanas.

Figura 4A – Diferenças térmicas médias na cidade de Lisboa, durante a noite.



Fonte: *Orientações Climáticas para o Ordenamento em Lisboa*, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa, 2005, p. 33 (adaptado) in www.ceg.ul.pt (consultado em outubro de 2016)

Figura 4B – Imagem de satélite da cidade de Lisboa.



Fonte: *Google Earth* (consultado em outubro de 2016)

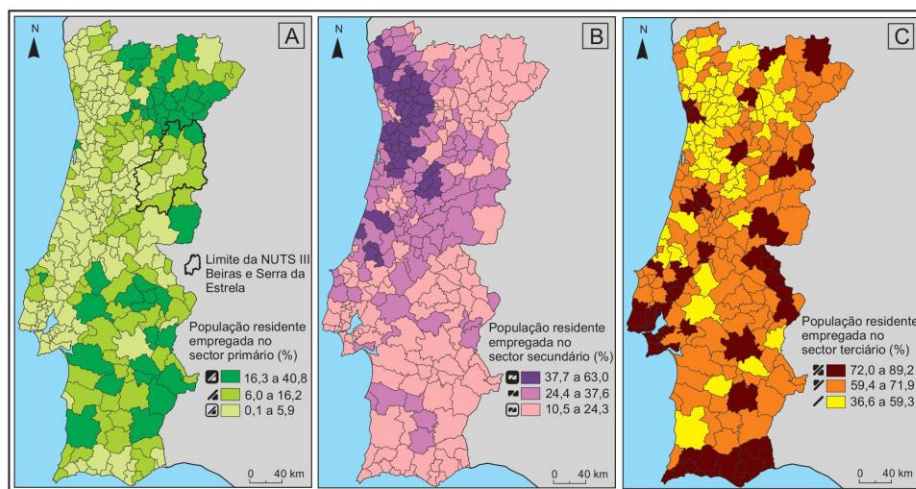
1. De acordo com as Figuras 4A e 4B, na cidade de Lisboa, durante a noite, registam-se valores da temperatura média
 - (A) mais baixos nas áreas urbanizadas com elevada concentração de edifícios.
 - (B) mais altos nas áreas urbanizadas com fraca concentração de edifícios.
 - (C) mais altos nas áreas da frente ribeirinha do Tejo orientada a sul.
 - (D) mais baixos nas áreas verdes com fraca densidade de vegetação.
2. A formação de «ilhas de calor», em cidades como a de Lisboa, deve-se, entre outros fatores,
 - (A) à densificação do tecido urbano e à intensa circulação rodoviária, com efeitos na produção de GEE.
 - (B) à construção de edifícios com materiais de fraca condutibilidade térmica e à morfologia urbana, que facilita a circulação do vento.
 - (C) à intensa circulação rodoviária com efeitos na produção de GEE e à morfologia urbana, que facilita a circulação do vento.
 - (D) à densificação do tecido urbano e à construção de edifícios com materiais de fraca condutibilidade térmica.

3. A localização do aeroporto de Lisboa, observada na Figura 4B, constitui
- (A) um risco, porque a proximidade do rio potencia períodos chuvosos que dificultam as manobras de aterragem e de descolagem.
 - (B) um risco, porque as principais infraestruturas aeroportuárias estão inseridas na malha urbana da cidade de Lisboa.
 - (C) uma vantagem, porque está assegurado o interface com os modos de transporte fluviais, marítimos, rodoviários e ferroviários.
 - (D) uma vantagem, porque a orientação das pistas permite aterragens nos sentidos norte-sul e oeste-este.
4. A qualidade de vida urbana nos bairros dos centros históricos das cidades pode ser conseguida através de projetos de regeneração urbana que promovam
- (A) a renovação do mobiliário urbano, de modo a criar ambientes de convívio para a população residente.
 - (B) a utilização generalizada da calçada portuguesa nas ruas, de modo a facilitar a mobilidade da população idosa.
 - (C) a construção de parques urbanos de grande dimensão, de modo a oferecer espaços de lazer aos turistas.
 - (D) a criação de novos estacionamento, de modo a incentivar a utilização do automóvel particular.
5. A formação de nevoeiros em Lisboa, decorrente da proximidade do rio Tejo, contribui para
- (A) aumentar a quantidade de radiação solar global que chega à superfície do solo.
 - (B) reduzir a quantidade de radiação solar direta que chega à superfície do solo.
 - (C) reduzir o efeito de estufa que ocorre na parte superior da troposfera.
 - (D) aumentar o efeito de filtro atmosférico que ocorre na parte inferior da estratosfera.
6. O ângulo de incidência dos raios solares nas latitudes médias, onde se localiza o território português,
- (A) aumenta desde o equinócio de março até ao equinócio de setembro, com efeitos na diminuição do dia natural.
 - (B) diminui desde o solstício de dezembro até ao solstício de junho, com efeitos na diminuição da quantidade de energia recebida.
 - (C) diminui desde o equinócio de março até ao equinócio de setembro, com efeitos no aumento do dia natural.
 - (D) aumenta desde o solstício de dezembro até ao solstício de junho, com efeitos no aumento da quantidade de energia recebida.

GRUPO V

A territorialização dos fenómenos demográficos evidencia contrastes que são reflexo de opções políticas de desenvolvimento regional.

Figura 5 – Taxa de população residente empregada por sectores de atividade, por concelho, em 2011.



Fonte: *Uma Metrópole para o Atlântico*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2015, p. 62 (adaptado) in www.dgterritorio.pt (consultado em novembro de 2016)

1. As afirmações seguintes são **falsas**.

- I. O sector secundário ocupa mais de metade do emprego em todos os concelhos que integram a Área Metropolitana do Porto.
- II. A terciarização é um fenómeno que caracteriza apenas os concelhos do litoral a norte de Setúbal.

De acordo com a Figura 5, apresente uma razão que justifique a falsidade de cada uma das afirmações.

2. Apresente duas características da mão de obra afeta ao sector primário da NUTS III Beiras e Serra da Estrela, assinalada no mapa A da Figura 5.

3. Em Portugal, nas últimas três décadas, têm sido desenvolvidas políticas educativas com vista ao aumento da escolarização e da formação profissional da população. Explique em que medida a qualificação dos portugueses contribuiu para

- o aumento da produtividade da mão de obra;
- a dinamização da economia.

Na sua resposta, desenvolva dois aspetos para cada um dos tópicos de orientação.

GRUPO VI

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), verificou-se um investimento significativo na rede de infraestruturas de transportes, nas últimas três décadas.

Figura 6 – Vias rodoviárias na ilha da Madeira.



Fonte: www.suggest-keywords.com
(consultado em fevereiro de 2017)

Fonte: <http://gruposervip.no.comunidades.net>
(consultado em fevereiro de 2017)

1. Refira quatro características do traçado das vias rodoviárias observadas na Figura 6, duas para a Fotografia A e duas para a Fotografia B, que evidenciem o condicionamento do relevo local.
2. Apresente duas consequências para a coesão intrarregional resultantes do investimento realizado na rede viária da ilha da Madeira, ilustrada na Fotografia B da Figura 6.
3. Nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, o investimento nas redes portuária e aeroportuária é vital para o desenvolvimento. Explique a importância dos transportes marítimos e aéreos
 - no combate à insularidade;
 - na sustentabilidade do turismo.

Na sua resposta, desenvolva dois aspetos para cada um dos tópicos de orientação.

FIM

COTAÇÕES

Grupo	Item		
	Cotação (em pontos)		
I	1. a 6.		
	6 × 5 pontos		30
II	1. a 6.		
	6 × 5 pontos		30
III	1. a 6.		
	6 × 5 pontos		30
IV	1. a 6.		
	6 × 5 pontos		30
V	1.	2.	3.
	10	10	20
VI	1.	2.	3.
	10	10	20
TOTAL			200

Figura 34 – Exame Nacional de Geografia A, 2017, 1ª Fase.